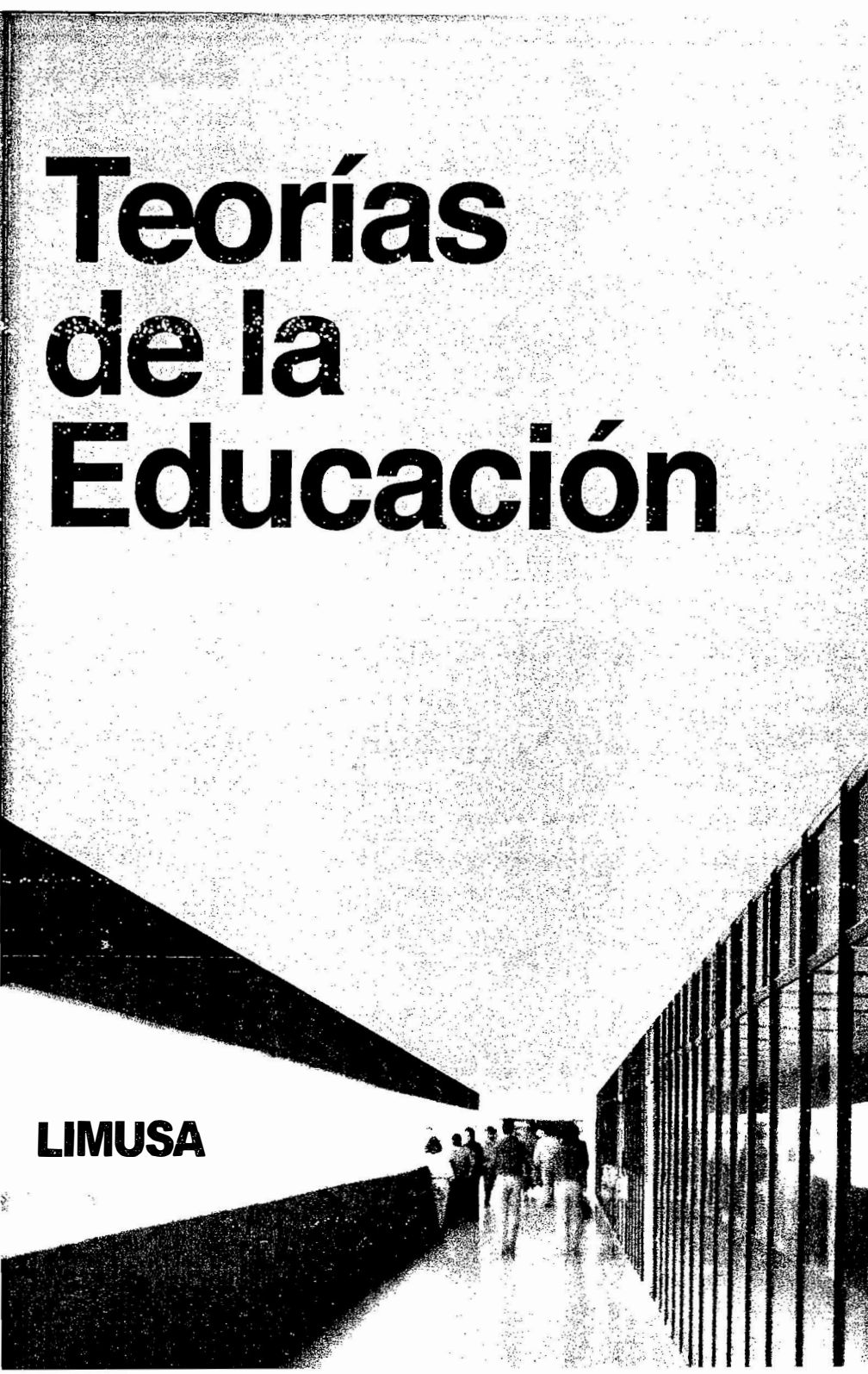
Teorías de la Educación



LIMUSA

Bowen, James
Teorías de la educación : Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental / James Bowen. – México : Limusa, 2008.
452 p. : il. ; 23 x 15.5 cm.
ISBN-13: 978-968-18-0127-4
Rústica.

1. Educación - Filosofía

Dewey: 370.'1 ¦ 22 / B7861t LC: LB1025

VERSIÓN AUTORIZADA EN ESPAÑOL DE LA OBRA PUBLICADA EN INGLÉS CON EL TÍTULO:
THEORIES OF EDUCATION
STUDIES OF SIGNIFICANT INNOVATION IN WESTERN EDUCATIONAL THOUGHT
© JOHN WILEY & SONS, INC.

COLABORADOR EN LA TRADUCCIÓN:
MANUELARBOLI GASCÓN

REVISIÓN:
GLORIA BROUSSI FINKELBERG
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y PROFESORA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y EN LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC.

LA PRESENTACIÓN Y DISPOSICIÓN EN CONJUNTO DE

TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN
INNOVACIONES IMPORTANTES EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO OCCIDENTAL

SON PROPIEDAD DEL EDITOR. NINGUNA PARTE DE ESTA OBRA PUEDE SER REPRODUCIDA O TRANSMITIDA, MEDIANTE NINGÚN SISTEMA O MÉTODO, ELECTRÓNICO O MECÁNICO (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, LA GRABACIÓN O CUALQUIER SISTEMA DE RECUPERACIÓN Y ALMACENAMIENTO DE INFORMACIÓN), SIN CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL EDITOR.

DERECHOS RESERVADOS:

© 2009, EDITORIAL LIMUSA, S.A. DE C.V.
GRUPO NORIEGA EDITORES
BALDERAS 95, MÉXICO, D.F.
C.P. 06040
5130 0700
5512 2903
limusa@noriega.com.mx
www.noriega.com.mx

CANIEM NÚM. 121

HECHO EN MÉXICO
ISBN-13: 978-968-18-0127-4
22.1

CONTENIDO

PRÓLOGO 7
INTRODUCCIÓN 11

PARTE I
EL GRAN DEBATE 29

TESIS:
LA PERSPECTIVA TRADICIONAL: EL CONSERVADURISMO EDUCATIVO 30

1. PLATÓN
Comentario 31
Selecciones:
Teeteto 43
La República 44

2. ARISTÓTELES
Comentario 93
Selecciones:
Analítica posterior 103
Ética nicomaquea 104
Política 122

ANTÍTESIS:
LA PERSPECTIVA PROGRESISTA: LIBERALISMO EDUCATIVO 134

3. ROUSSEAU
Comentario 135
Selecciones:
Emilio 151

4. JOHN DEWEY
Comentario 185
Selecciones:
Escuela y sociedad 195
Democracia y educación 197
Experiencia y educación 236

PARTE II
ALGUNAS INNOVACIONES RECIENTES 243

VARIANTES EN EL DEBATE 244

5. A.S. MAKÁRENKO
Comentario 245
Selecciones:
Problemas de la educación escolar soviética 260

6. B.F. SKINNER
Comentario 301
Selecciones:
La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza 314
Más allá de la libertad y de la dignidad 326

7. A.S. NEILL
Comentario 355
Selecciones:
Corazones, no cabezas en la escuela 363
Summerhill 377
Hablando de Summerhill 389

8. R.S. PETERS
Comentario 395
Selecciones:
La educación como iniciación 416
La forma y el contenido de la formación moral 439

9. IVÁN ILLICH
Comentario 453
Selecciones:
La alternativa ante la escuela 465
La sociedad desescolarizada 478

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 507
ÍNDICE 511

PRÓLOGO

Este libro intenta proporcionar una introducción a la filosofía de la educación y a la teoría educativa en general para el alumno principiante que no ha recibido preparación en filosofía. Dichos estudiantes suelen pasar apuros al enfrentarse con asignaturas que tratan sobre teorías educativas desde la perspectiva puramente filosófica del tema, ya sea mediante el examen de las teorías filosóficas sistemáticas y su trascendencia (si la tienen) para la educación, o a través de la aplicación de las técnicas del análisis filosófico contemporáneo a las cuestiones educativas. Aquellos alumnos que estudian la filosofía de la educación, pero como un componente más de sus estudios sobre educación, carecen por lo general del tiempo suficiente para adquirir la pericia requerida en pensamiento filosófico que les permita sacar provecho cabal de tales asignaturas.

Tratamos de evitar tal problema, convirtiendo en foco de nuestra atención el *pensamiento* educativo, en vez de la *filosofía* educativa, mientras que al propio tiempo englobamos los puntos de vista filosóficos más importantes en educación. Bajo el encabezado de "pensamiento educativo" entendemos todos los enfoques generales y sistemáticos a las metas, métodos y contenido de la educación, independientemente de si provienen de filósofos, psicólogos, sociólogos o maestros practicantes. El término de "educación" lo tomanos en sentido más alto, para abarcar todos los intentos deliberados de conformar y transformar al hombre y a la sociedad.

La experiencia que hemos recabado de unos años para acá, a través de la enseñanza de cuantiosos contingentes de alumnos de los cursos introductorios de filosofía y de teoría educativa, nos ha insinuado un modo simple para sistematizar el vasto cuerpo de pensamiento sobre educación. Consiste en presentarlo como un debate histórico continuado. Tal enfoque nos permite subrayar el hecho de que la teoría educativa jamás ha sido estática, esto es, que se va desarrollando indeficientemente y cambia de acuerdo con el modo de entender el proceso mismo y satisfacer los problemas que plantea. Esto, a su vez, nos obliga a tomar en cuenta la continuidad de la educación y el hecho de que, en

cualquier momento, las prácticas y creencias nos son traídas desde el pasado.

Para simplificar aún más este complejo campo, hemos introducido el concepto de "innovación significativa". La trama de ese concepto se explica en la *Introducción*, pero aquí señalaremos brevemente que este libro presenta lo que consideramos las nueve innovaciones más importantes del pensamiento educativo occidental, estructuradas de acuerdo con su posición en el debate educativo fundamental entre tradicionalistas y progresistas. En la *Parte I* se presentan cuatro figuras clásicas que componen ambos bandos del debate anterior al siglo XX. La *Parte II* ofrece las variantes y reacciones modernas a las dos posiciones básicas. En esta etapa del continuo desarrollo del pensamiento educativo, no podemos decir cuáles de esos cinco pensadores se volverán clásicos como los de la *Parte I*. Sólo el tiempo tiene la palabra, pero en el ínterin sus teorías se presentan aquí como ciertas innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental que han ido apareciendo desde la publicación de *Democracia y educación*, de John Dewey, en 1916.

Nos damos cuenta de que nuestro concepto de innovación significativa puede crear en sí cierta controversia; no hay duda de que algunos estarán en desacuerdo sobre la elección que hemos hecho de ciertos pensadores. Y desde luego podrían presentar sólidos argumentos excluyendo otros. Por ejemplo, San Agustín y Santo Tomás de Aquino, ya en el cristianismo, fueron pensadores educativos muy importantes, pero por lo que se refiere al debate educativo básico entre tradicionalistas y progresistas, creemos que sus innovaciones no fueron tan importantes como las de los teóricos seleccionados en la *Parte I*. De manera similar, los puntos de vista radicales actuales sobre educación podrían haber estado representados por Paul Goodman o Paulo Freire, pero opinamos que la idea de la sociedad desescolarizada es la contribución más radical de esta época al pensamiento educativo en el sentido amplio aquí considerado, y a este respecto, Illich es el exponente más explícito e influyente. No obstante, si se logra seguir la discusión de la idoneidad del criterio de innovación significativa y se pueden comparar los pensadores aquí ilustrados con otros, se habrán satisfecho algunos de los propósitos de este texto, pues esperamos que los estudiantes de educación lleguen a ver que esta rama de la filosofía es un elemento esencial que se debe examinar constantemente, debatir y evaluar, si se quiere entender y mejorar la práctica de la educación en sí.

Como este libro ha sido escrito para alumnos que lo necesitan, hemos incluido en cada conjunto de lecturas un comentario estimulante y explicativo, lo suficientemente prolijo según creemos para guiar al alumno a una lectura interesada e informada del autor representado. Tales comentarios pretenden subrayar, además, la trascendencia contemporánea de las ideas de cada pensador, y suscitar preguntas que

fomenten la cogitación del alumno sobre la temática educativa básica a que se enfrenta el mundo de hoy. Se ha incluido un índice detallado para que el lector pueda ubicar fácilmente las diversas discusiones de los problemas educativos fundamentales como aparecen en este libro.

Esta obra, en su totalidad, ha sido empresa mancomunada y ambos autores comparten la responsabilidad, aunque también cada uno ha aportado su delineamiento particular: James Bowen es, antes que nada, historiador de las ideas educativas, mientras que Peter Hobson es, primordialmente, filósofo analítico de la educación (y ex alumno de R.S. Peters, filósofo analítico británico, incluido en la *Parte II*). Si el lector quiere distinguir las colaboraciones de uno y otro, diremos que James Bowen efectuó, en su mayor parte, la redacción de la *Introducción* y los comentarios a Platón, Dewey, Makárenko, Neill e Illich, mientras que Peter Hobson realizó el grueso del trabajo de seleccionar las lecturas, organizó la estructura general del libro y escribió los comentarios a Aristóteles, Rousseau, Peters y Skinner.

Por último, queremos agradecer expresamente el apoyo y ánimo que nos prestaron los editores, en particular William Douglas y Carol Buch, así como la inestimable cooperación de Margarita y Roswitha, nuestras esposas.

Universidad de Nueva Inglaterra
Armidale, Nueva Gales del Sur, Australia

James Bowen
Peter R. Hobson

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación

Es difícil definir el concepto *educación* porque tal palabra se emplea de múltiples maneras. En su aplicación más común equivale a asistir a la escuela, y trae a la mente toda la gama de actividades que se llevan a cabo en jardines de infancia, escuelas, colegios superiores, institutos y universidades. En este sentido, su significado es vago, puesto que designa cualquiera de las diversas clases de aprendizaje, desde la adquisición de habilidades específicas, como las que se reportan en la capacitación profesional, hasta las formas más abstractas y simbólicas del conocimiento que tienen poca aplicación práctica y se adquieren por su propio valor intrínseco. Además, en este contexto, la educación se puede referir también a lo que hacen en realidad los alumnos en cualquier escuela, independientemente de lo que aprendan; podríamos decir en este sentido que la educación también implica actitudes, creencias y valores que se aprenden a través de la participación en la vida social de la escuela. No obstante, esto es sólo parte del concepto. Podemos decir también que la vida enseña, y en tal sentido solemos indicar que si las actividades escolares son educativas, también existen otras semejantes fuera de la escuela que de un modo u otro influyen en nosotros. Pero, una vez más, son ideas semejantes las que se manejan: la vida en el ambiente social exterior a la escuela constituye educación "latente" donde se aprenden conocimientos, actitudes y pericias, que se nos presiona para que adquiramos y podamos participar de manera efectiva en la vida social de nuestro ambiente. Aquí, pues, educación designa el proceso general por el cual aceptamos las metas y valores de nuestra sociedad, y por esta razón podemos decir que la educación es un proceso que dura toda la vida. No nos interesa restringir el término a las actividades de las instituciones de tipo escolar y, por lo mismo, distinguimos en este texto cuando nos referimos al proceso de la escolaridad como educación "informal". Esta última connotación se aplica porque la influencia del ambiente nos llega generalmente a través de encuentros directos con situaciones específicas que suceden más o menos al azar, y no en una secuencia fija y planeada,

como sucede en la escuela. Sin embargo, cada uno de estos dos campos no está centrado en sí mismo y, por lo tanto, la socialización tiene lugar tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Hasta aquí, pues, podríamos decir que el vocablo *educación* designa al proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad; a ese proceso lo podemos denominar *socialización.* Ahora bien, todas las sociedades llevan a cabo esto, pero cada una por diversos medios, y esta diversidad es la que causa las variaciones en la cultura. Algunas sociedades se conforman con esto, de manera que la educación queda limitada más o menos al proceso de la socialización que se adquiere mediante los medios formales e informales. Sin embargo, no se agota aquí el significado del término, puesto que si educación es equivalente a socialización, se trata de una actividad muy conservadora. En la historia intelectual de nuestra propia sociedad (que genéricamente se denomina occidental porque sus orígenes radican en Europa Occidental, a la caída del Imperio Romano), tal concepción ha sido criticada desde siempre por su estrechez, pues se le reclama que no proporciona metas más amplias al hombre. Por lo tanto, la civilización occidental ha ideado un tercer nivel de significación del término *educación* que abarca los procesos de la educación formal e informal que hemos señalado como dos aspectos necesarios, pero esboza un tipo más ideal y elevado de logros.

Ninguna sociedad puede ser totalmente conservadora y mantener la educación como una actividad meramente socializante; si quiere sobrevivir, debe aceptar cierto grado de adaptación a las diversas circunstancias. Por lo tanto, cabe distinguir dos aspectos necesarios en cualquier cultura: la *conservación* y la *creatividad.* Cuando hablamos de una sociedad estática o primitiva, nos referimos a aquella donde predominan las prácticas conservadoras, mientras que las creativas se mantienen en un mínimo y se adoptan con grandes esfuerzos. Por el contrario, una de las características más importantes de las sociedades avanzadas es su preocupación por procurar que haya creatividad e intercambio y reconocimiento del ideal de la humanidad en sí, y del potencial humano por superarse, independientemente de las presiones sociales. La sociedad occidental, de modo particular, se ha ufanado siempre de su interés por la creatividad, y de hecho su historia intelectual es una búsqueda continua de límites e intentos por superarlos. Esto ha dado pie al ideal de la vida de la aventura intelectiva, de manera que nuestra civilización aprecia mucho a quienes se dedican a producir nuevas ideas, nuevos conceptos e innovaciones de todo tipo. Si todo ello se puede transferir a aplicaciones prácticas que reporten beneficios a la sociedad, tanto mejor. Por supuesto esto no quiere decir que todas las personas de la civilización occidental han participado en este proceso de la empresa creadora; por el contrario, ha sido obra más bien de una reducida minoría, mientras que la mayoría no ha participado de manera significativa. Así

llegamos al concepto de educación como *percatación* y *curiosidad intelectual* por todo lo que ocurre en la Tierra y la consiguiente búsqueda por satisfacer tal curiosidad. Mediante la educación, tomada en ese sentido, el hombre puede ir más allá de las limitaciones que las prácticas conservadoras imponen al pensamiento y a la acción; el concepto de educación se amplía de su connotación de socialización a la idea de trascendencia. Entendemos por ésta que la educación, en su sentido más ideal, nos proporciona una visión más amplia, que trasciende los lindes de nuestra sociedad. En realidad este proceso es independiente de las instituciones, aunque siempre ha sido considerado como la meta más alta de la escuela, en sentido genérico, y de hecho desde el tiempo de los antiguos griegos hasta el presente, se ha intentado alcanzar esa meta mediante el proceso formal de la educación.

Aunque siempre ha habido un acuerdo general con respecto a que la educación abarca una amplia gama de actividades, que van desde habilidades sencillas hasta formas superiores de visión intelectual, no ha existido consenso sobre el modo de proseguir las actividades, sino que, por lo contrario, en la historia de la educación occidental se ha discutido constantemente sobre cuál debe ser el contenido de la educación, cómo se debe educar y cómo se debe llevar a cabo la educación. A través de toda la historia, tres han sido los modos de cumplir con la educación: la mayoría de la gente era iletrada y analfabeta y su educación era directa, informal y comunitaria; una minoría sobrepuso a ese estado de cosas cierto grado de escolaridad formal y, por fin, un reducido número logró los altos vuelos del intelecto. Muchísima literatura se ha vertido para justificar todo esto, principalmente basándose en que está de acuerdo con los propósitos de la naturaleza. Pero no ha sido aceptado universalmente y en los últimos años, con la llegada de la democracia industrial, la escuela ha podido ir abarcando proporciones de población cada vez mayores.

En la actualidad, hemos alcanzado el punto en que en la mayoría de las sociedades occidentales ha ido en aumento la educación en sentido de escolaridad; es así que desde edad temprana los niños se inscriben en alguna escuela, les guste o no, y se procura estimular su mente. Se les enseña a leer, escribir y contar, reciben algún tipo de entrenamiento vocacional y, si se consideran suficientemente capaces, se amplían sus límites mentales introduciéndolos a la experiencia humana en la literatura y en la historia; al espectro de las actividades humanas, mediante estudios sociales, geográficos y de economía, y a los intentos del hombre por cambiar las condiciones presentes, mediante el método experimental de las ciencias de laboratorio.

Al mismo tiempo ha tenido lugar un importante movimiento por formalizar e institucionalizar muchas de las clases de aprendizaje que antes tenían lugar en el ambiente. Considérese como ejemplo el modo en que,

por demanda pública, se estipulan planes de estudio formales que abarcan todo el espectro de la vida de la persona: crianza infantil, escolaridad, actividades exteriores, conducción de vehículos, entrenamiento deportivo, instrucción sexual, asesoramiento contra la drogadicción, cursos sobre embarazo y maternidad, guía matrimonial, educación de adultos y educación continua hasta el empleo digno del tiempo libre en la ancianidad. Y todo esto no queda reducido a los capaces; los enfermos e impedidos, que sufren algún tipo de incapacidad, participan cada vez más en diversos planes de educación "especial". El hombre, incesantemente, institucionaliza la mayor parte de los aprendizajes que necesita para la vida.

La crisis en la educación: antecedentes históricos

El movimiento mundial en pro de una educación colectiva, pública e institucionalizada, causa actualmente una situación crítica; como primer paso para entender dicha crisis es necesario observar las principales características históricas de su desarrollo. Debemos comenzar con el hecho sorprendente de que la civilización occidental, hasta tiempos de Rousseau, ya en el siglo XVIII, sólo poseía un concepto fundamental del proceso de la educación aunque tuviera diversas variantes interiores. Este concepto fue implantado primordialmente por los griegos, alcanzó una aceptación casi total en el mundo antiguo y, a pesar de las opuestas teorías de Rousseau, Dewey y otros progresistas del siglo XVIII, continúa siendo, hasta nuestros días, el modelo principal de la práctica educativa.

Fueron los griegos quienes desarrollaron la noción de que las únicas actividades merecedoras del nombre de educación eran aquellas que le permitían al hombre trascender las limitaciones del tiempo y del espacio impuestas por su finitud, es decir, aquellas limitaciones de base biológica que ligan al hombre a un momento y lugar particulares en los que vive su vida. El hombre, por lo menos en un sentido general, tiene capacidad para lograr tal trascendencia mediante un conjunto debidamente organizado de experiencias y, según la postura griega, tales experiencias deberían consistir, antes que nada, en mejorar la práctica del lenguaje (tanto hablado como escrito), y en segundo lugar, mediante tal instrumento explorar el reino de lo atemporal y aespacial, esto es, el reino de las ideas. Se creía que tales experiencias se podían expresar en forma matemática, del mismo modo que las argumentaciones persuasivas de Pitágoras y luego de Platón, y vale la pena advertir que los antiguos griegos nombraban al conocimiento con la palabra *mázesis*, que luego quedó restringida sólo a las matemáticas. Como se consideraba que esos estudios basados en el lenguaje y las matemáticas eran un medio que liberaba al hombre de sus limitaciones, se les denominó *artes liberales*, para distinguirlas de las artesanías "aliberales", que eran las actividades consuetudinarias de los obreros manuales.

En los primeros siglos cristianos, este modo de considerar la educación se prestaba admirablemente para la perspectiva religiosa de la vida, ya que la finalidad en sí de la trascendencia hacia el reino de las ideas es alcanzar la forma definitiva de las mismas en una única unidad comprensiva, concepto que ya existía en la filosofía griega como *arjé*, que los cristianos identificaron sin ambages con su propio concepto de Dios. Esto no quiere decir que una filosofía tan complicada se adquiriera rápida y simplemente; por el contrario, el curso del acomodo de las ideas griegas a las cristianas tuvo una historia compleja y tortuosa. Sin embargo, es cierto que durante dos mil años el tema dominante de toda educación aceptable ha estado constituido por una u otra versión de esa perspectiva griega. Ha habido cambios en el énfasis según la época, pero, tanto si se trataba de Carlomagno, hacia finales del siglo VIII (quien quería convertir a Europa en un imperio renacido de Cristo), o de Erasmo y de Lutero, en el siglo XVI (que intentaron hacer de la educación, mediante el estudio de la literatura pía, el vehículo para alcanzar a Dios), siempre está presente ese punto de vista. Así, incluso en el siglo XIX, el estudio de las artes liberales a lo largo de toda la secuencia desde la escuela elemental o preparatoria y la escuela de gramática, hasta la facultad de artes de la universidad, siguió siendo dominante, y cualquier otro enfoque de la educación a duras penas podía subsistir y tanto menos ser aceptado.

Esta actitud queda ilustrada fácilmente contraponiéndola con la preparación vocacional a cualquier nivel. Nunca nos preocupa muy a fondo lo que significa "ser educado" en un contexto práctico; a una persona se le considera educada si está ajustada a las necesidades de la vida diaria. En el habla ordinaria no nos cuesta entender lo que significa "educación física", "educación sexual", "conducción de vehículos", "educación técnica", "educación vocacional", "educación para el tiempo libre", y cosas parecidas, nunca cometemos el error de pensar en un sentido global. Por el contrario, nuestro entendimiento acepta implícitamente las limitaciones del correspondiente campo de operaciones.

Pasamos apuros cuando se nos inculca que se trata de metas limitadas que no llegan a abarcar el ideal más noble y grande de la educación. La noción griega de que la auténtica educación es totalmente desinteresada y autónoma sobrevive, por ejemplo, en nuestro concepto del hombre realmente educado. Todo el mundo está convencido de que cada persona tiene un "potencial incompleto", que sólo se podrá desarrollar mediante una educación "genuina" y "verdadera". Por mucho que intentemos desentendernos de esa excelencia no realizada, siempre contraponemos las definiciones descriptivas y más simples de educación con un marco más amplio de referencia; estamos conscientes de que esas definiciones operativas son parciales, transitorias y derivan de un concepto mayor que es definitivo y universal. "Sí, es un ingeniero (o doctor o cual-

quier otra cosa inteligente), pero es una persona que no ha recibido educación". ¿Cuántas veces habremos oído o empleado esa frase refiriéndonos no sólo a ingenieros o doctores, sino a personas dedicadas a cualquier ocupación o actividad?

Al propio tiempo, Occidente sólo ha desarrollado, en realidad, un modelo institucional de educación, a saber, la escuela con su correspondiente repertorio, más bien limitado, de procedimientos o "métodos" de enseñanza. Para los antiguos griegos, la palabra "escuela" (*sjolé*) tenía el sentido de ocio o asueto y la empleaban para describir aquellos grupos de pensadores ociosos que se reunían para dedicarse a sus disquisiciones "matemáticas" (término que luego fue sustituido por el "filosófico", de cuño pitagórico) sobre la naturaleza de las ideas universales. Pero las escuelas pronto se formalizaron y siguieron rutinas rígidas, proceso que puede rastrear en su operación incesante. Los antiguos griegos hacían que el alumno se sentara sobre un banco con una tableta sobre las rodillas y un estilete en la mano; los griegos helenísticos* formalizaron el canturreo de las tablas de multiplicar y el paradigma de los verbos; los romanos añadieron la recitación al método de la enseñanza de preguntas y respuestas. En el siglo XV aparecieron los cuadernos y todos los recados correspondientes del pupitre; al cabo de un siglo, con la invención de la imprenta, apareció el libro de texto uniforme para empleo del alumno y, gracias a él, pudo haber una separación de grados más estricta. Así, Jacob Sturm, de Estrasburgo, ideó la secuencia de nueve grados y posteriormente, en el siglo XVI, los jesuitas, que se conocieron como "los maestros de escuela de Europa", extendieron esta teoría y práctica de la educación no sólo por todas las regiones católicas de Europa, sino también al Nuevo Mundo.

En los siglos XVIII y XIX hubo un gran empuje hacia el mejoramiento educativo gracias al tremendo número de reformadores entusiastas, entre los que sobresalen Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Forobel. Sin embargo, en general, prácticamente toda la actividad de esos siglos continuó dentro del marco tradicional: la mayor parte de esos reformadores, con la obvia excepción de Rousseau, trataron de modificar, mejorar y superar las prácticas existentes.

Ese periodo reformista se vio estimulado por la industrialización y urbanización creciente de Europa, que exigía la mejora de las capacidades instrumentales de contingentes cada vez mayores de población, y fue natural que se acudiera a la educación como un proceso más adecuado. En un principio bastó con esto, puesto que, como se había ido transmitiendo de una generación a otra, descansaba siempre sobre la base preliminar del alfabetismo: leer, escribir y contar. Así, en un principio se empezó a proporcionar educación a un porcentaje cada vez mayor de la

* Helenístico: posterior a Alejandro Magno (T.).

población y, para tal efecto, se multiplicó proporcionalmente el número de "escuelas". Pero debido a tal incremento, la situación se volvió más compleja, puesto que a medida que aparecían nuevas necesidades, se racionalizaban de tal manera que pudieran satisfacerse de acuerdo con los planes de estudio organizados que se impartían en las aulas comunes. Si bien siguió predominando la ideología de la educación como actividad liberadora, con frecuencia se le malentendió y hasta se le pasó por alto, y la separación entre teoría y práctica se amplió aún más cuando se abrieron, con dispendios mínimos, los primitivos colegios de maestros (con frecuencia llamados "escuelas normales") para la enseñanza de la niñez. A mediados del siglo XX, más de un cuarto de la población total de las sociedades adelantadas asistía a la escuela, pero en muchos aspectos, por distintos motivos, esa *Institución* no había cambiado gran cosa durante los últimos siglos.

La crisis en la educación: la retórica de la preocupación

Al mismo tiempo, el advenimiento de la educación general creó una conciencia pública más amplia del proceso, y en las últimas décadas del siglo XX surgió una preocupación pública creciente expresada cada vez más en una necesidad y demanda de providencias siempre mejores. El interés por la educación en todos los sentidos dejó de ser un asunto del aula, y reflexionar y escribir al respecto ya no se restringió a una minoría de eruditos de la educación. En lo particular, desde hace varias décadas la educación se ha convertido en un asunto de interés público universal, no sólo en las naciones industrializadas, sino también en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Tal atención universal se debe a cierto número de factores, todos originados en la mayor facilidad de educación y, por lo general, provienen de una creencia anterior generalizada en el poder que tiene la educación para intervenir en el bienestar del hombre. Esa creencia, además, tiene un largo historial, pero empezó a hacerse cada vez más evidente a principios del siglo XIX. Desde entonces se aceleró al grado de que en el siglo XX todas las sociedades tecnológicamente adelantadas tenían planes de estudio entusiastas para ampliar la educación en todo lo posible, y muchas de las naciones menos desarrolladas (con frecuencia bajo la guía de instituciones internacionales) también trataron de aplicar tales planes de estudio, esperando obtener los mismos beneficios.

Al mismo tiempo, tal movimiento fue acompañado de insatisfacción pública creciente y hasta de desilusión; al parecer, la promesa de la educación universal logró cumplirse y, por uno u otro motivo, la educación, dejaba mucho que desear. En efecto, prevalece la creencia (cada vez más afianzada) de que los conceptos vigentes sobre educación en el siglo XIX, de los cuales muchos perduraron hasta el XX (y en los que participaron

los propios maestros) eran inadecuados, al menos en sus formas tradicionales, para proporcionar una base adecuada para el futuro. Surgió así una retórica de disentimiento, que sostiene que "el empuje de la educación actual se ha encontrado con obstáculos y quizá hasta haya fracasado fatalmente, debido a las formas de ejecución que se han empleado; y que, paradójicamente, a medida que acrecentamos nuestros esfuerzos, el nivel de educación empeora de manera correspondiente. No nos queda más remedio que aceptar esto y encontrar soluciones constructivas a una situación que se va deteriorando cuanto más tratamos de mejorarla".

Es evidente que en un mundo cada vez más interdependiente, donde las acciones pueden tener consecuencias de largo alcance y la educación se emplea como medio de influencia, la evaluación de la teoría y la práctica educativa es una tarea indispensable. Y cada vez se vuelve más acuciante, porque las discusiones muchas veces se basan en falta de entendimiento de la temática; la literatura sobre educación se extiende más allá del reino de la teoría convirtiéndose en una retórica emotiva en alto grado que con frecuencia contiene buena cantidad de trivialidades sin fundamento. Es una situación muy peligrosa, puesto que en vez de un pensamiento serio, lo que existe en algunos lugares sin fundamento crítico es la nueva retórica del radicalismo. Al analizar los problemas de la educación moderna, esa nueva retórica sostiene que debe afianzarse sobre nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad, lo que quiere es un renacimiento en todo el pensamiento y práctica educativos.

Sin embargo, no todos los educadores ven el problema precisamente así. Nadie duda de su existencia, pero la controversia consiste en el método de buscar la solución. Aunque se acepte que en el mundo actual existe una crisis educativa, persiste la opinión de que no se puede resolver desmantelando de pies a cabeza las estructuras y procedimientos históricos, aun suponiendo que fuera factible técnicamente. Se pueden lograr mejores soluciones aumentando las teorías y prácticas no drásticamente, pero tampoco descartándolas con cierto desprecio olímpico. Pues, en efecto, desde hace más o menos 100 años se han reconocido los problemas que inevitablemente generaría el movimiento de la educación masiva. La investigación racional es un paso preliminar indispensable si se quieren lograr soluciones constructivas y creativas.

Actualmente, el punto crítico es solventar la controversia entre las perspectivas conservadora, liberal y radical; esto es, determinar hasta qué grado requiere de cambios la educación. Vivimos en una época en que no pensar, especialmente en educación, resulta del todo disparatado. Al mismo tiempo, es muy importante percatarse de que resulta imposible enseñar independientemente de toda teoría. Incluso el hábito de no pensar lleva implícita una base teórica, que cada uno de nosotros opera de acuerdo con ciertos presupuestos y creencias, independiente-

mente de lo numerosos que seamos los que las ignoremos. La tarea de este campo crítico con respecto al rápido cambio social, intelectual y tecnológico, es percatarse de las bases sobre las que procedemos; hacer que nuestro pensamiento educativo sea tan explícito como se pueda y expandirlo hacia un diálogo social más amplio.

Función del maestro en la educación moderna

El maestro ocupa aquí un lugar central, puesto que a él le corresponde la tarea de llevar a la práctica cualquier forma de educación que queramos imponer. El maestro moderno no puede ser un funcionario que cumpla sin preguntar; su tarea se torna cada vez más difícil debido a muchos factores. Tanto en la teoría como en la literatura general de la educación hay continuas aportaciones en un grado acelerado, y debemos enfrentarnos a la difícil situación de que cuanto más aprendemos sobre el proceso, tanto más exigente se vuelve la tarea de evaluar las demás opciones. Esto comporta serias consecuencias. En primer lugar, significa que el estudio de la educación como proceso social fundamental se va convirtiendo en una actividad sumamente complicada, tanto más cuanto que la educación está institucionalizada y formalizada, y a su vez significa que todos los que participan en el proceso de la educación, y de manera peculiar quienes deben llevar la primera voz, en especial los maestros en el sentido más lato de la palabra, deben lograr un elevado grado de percepción y entendimiento de lo que tienen entre manos.

En este contexto, es necesario señalar cuál es este sentido más amplio de lo que es un maestro. Generalmente pensamos que el maestro es aquella persona que está al frente de un aula de alumnos, durante un proceso formal, y que les enseña desde una posición de autoridad intelectual y social. Pero se trata de sólo una parte del concepto y en esta época de transformación rápida de la sociedad y de extensión y formalización crecientes del proceso de la educación, haríamos bien en percatarnos de que existe cierto número de maneras de actuar como maestros, es decir, hay diversas maneras de ejecutar la enseñanza y su correlativo, el aprendizaje, desde la deliberadamente consciente y formal, hasta la no intencionada e informal. Cuando un arquitecto, por ejemplo, se propone asesorarnos sobre las consecuencias ecológicas de una nueva construcción y nos insta a que procedamos de un modo particular, actúa como un maestro. A medida que nuestra sociedad se vuelve más compleja e independiente, la vocación de la enseñanza, en cualquier estilo y para el propósito que sea, se volverá cada vez más importante, y como el estrecho modelo del maestro del librillo es cada vez más impugnado y desbancado, es importante que estemos conscientes de ese sentido más lato y pleno del término.

Mientras que en otra época era muy factible y hasta común que los maestros enseñaran a sus alumnos lo que a ellos les habían enseñado, y

casi de la misma manera, sin darse cuenta siquiera de la existencia de un marco teórico más amplio, tal proceder resulta hoy claramente inapropiado. Desde luego que se puede seguir enseñando de un modo rutinario y con conocimientos someros, pero tal actitud indicaría ahora una indiferencia consciente y hasta malintencionada; ya no es posible que el maestro no se percate de que las prácticas de su vocación están guiadas por un gran cuerpo de teorías complejas. Por el contrario, el maestro contemporáneo necesita más que la simple adquisición de cierto número de técnicas con un cuerpo de conocimientos al respecto. Necesita un punto personal desde donde ver su función como maestro, con todo lo que implica esa función. Debido a que todas las tradiciones, creencias y autoridades se ponen en tela de juicio, el maestro está obligado a distinguir lo que es importante en la educación y el papel que ésta debe desempeñar en la sociedad. Tal ejercicio es necesario, además, para que el maestro sea más independiente y participe en mayor grado en la toma de decisiones sobre los planes de estudio, los métodos didácticos, la administración del plantel donde trabaje, etc. Cada vez se le requiere más, por parte de los alumnos, de los padres y del público en general para que establezca y defienda sus metas y métodos principales en la docencia, y para hacerlo idóneamente requerirá haber pensado sus ideas, creencias y prácticas hasta sus premisas filosóficas fundamentales. Esto quiere decir que el maestro en la actualidad necesita desarrollar su propia filosofía de la educación.

El estudio académico de la educación

En nuestra sociedad moderna los maestros deben haber recibido de por sí una educación depurada, tanto con respecto a su desarrollo personal como a su competencia en la enseñanza. De ordinario su educación con respecto a este segundo punto, es decir el estudio académico de la educación, tiene lugar en las escuelas normales y universidades. Llegamos así a un cuarto significado de la palabra *educación*: cuando se escribe con mayúscula designa un campo de la investigación académica que incumbe al estudio de la educación en todos los sentidos ya discutidos. Nos referimos a la *Educación* por medio de la metáfora "campo" para esclarecer que no se trata de una disciplina en sí, sino de un área de investigación donde convergen otras disciplinas distintas, entre las que sobresalen por ahora la historia, la sociología, la psicología y la medición. Cada una de esas disciplinas estudia el proceso de la educación desde un punto de vista particular, y cada una ha generado una amplia literatura de resultados que, en efecto, proporcionan teorías limitadas y especiales sobre educación. Pero antes de que pueda tener lugar algún tipo de acción inteligente, se debe lograr que esas teorías formen un todo coherente; hay que unirlas en lo que se puede llamar una teoría general de la

educación. Reunir las diferentes teorías particulares en una teoría general, determinar la suficiencia de tal teoría, evaluar los puntos de vista competitivos y conflictivos y sugerir, por consiguiente, cuál será el mejor cauce a seguir, constituye el campo de la filosofía de la educación.

En esto reside la contribución de la filosofía a la educación, pues la acción inteligente proviene del pensamiento disciplinado, el que a su vez debe preceder a cualquier enrolamiento con la retórica del radicalismo. Surge aquí una pregunta importante: ¿cómo podemos lograr que la filosofía de la educación se estudie con mayor provecho? No existe una respuesta única, ni algún enfoque inequívoco. Tenemos que considerar las circunstancias particulares. Es claro que cada persona ha de empezar en un punto u otro y esto es lo que ocurre en el caso de la mayoría de los estudiantes de educación, o bien en los cursos académicos de Educación o en los planes de preparación de los maestros.

Ésta es la clase de estudiantes a los que se dirige este texto: a aquellos que llegan a la filosofía de la educación sin una familiaridad anterior con la filosofía o la historia de las ideas, es decir, sin ningún tipo de estudio afín. Como ya se explicó en el prólogo, creemos que el mejor modo para que esos alumnos empiecen el estudio de la filosofía de la educación es que se dispongan a considerar algunas ideas concretas sobre las metas, contenidos y métodos de la educación, estructurados según la dialéctica histórica que ha determinado el desarrollo del pensamiento educativo. Esto proporciona al alumno cierto material básico con el cual armarse y que le sirve, al mismo tiempo, como guía en su estudio de la educación. Si bien es posible que este enfoque carezca de las ventajas filosóficas del método analítico de la determinación directa de los conceptos y argumentaciones, que se emplea al filosofar sobre educación, parece que constituye un medio seguro para suscitar el interés del alumno involucrado en la temática educativa básica y, por lo tanto, un mejor estímulo inicial para que prosiga pensando por sí mismo. El tratamiento analítico de esos temas puede ser un fructuoso paso siguiente para estructurar las síntesis introductorias de las ideas educativas apuntadas en este libro. Al mismo tiempo, sin embargo, otro enfoque para proseguir el estudio de estos temas sería explorar con mayor detalle las escuelas filosóficas del pensamiento (idealismo, realismo, pragmatismo o análisis lógico, por ejemplo), insistiendo en esas diversas innovaciones educativas. Esto podría conducir, también, a comparar y valorar esas teorías con otras filosofías y las teorías educativas de ellas derivadas.

En un primer curso sobre filosofía de la educación, del tipo presentado en este libro, es totalmente imposible examinar la tradición filosófica completa; hay que establecer criterios de importancia y de selección, como base a partir de la cual proceder. En este texto, los criterios a seguir están contenidos en el subtítulo: *Innovaciones importantes en el*

pensamiento educativo occidental (lo cual se refiere a los estudios acerca de la innovación significativa en el pensamiento educativo occidental).

La innovación significativa: enfoque a la teoría educativa

Al explicar la temática que hay detrás de esos criterios, es preciso esclarecer desde un principio cuál es el contexto cultural a partir del cual se han seleccionado estos estudios. Es indudable que todo lo que realice cualquier hombre en esta Tierra tiene alguna trascendencia, pero dados los límites que impone la realidad, hay que hacer deslindes. Los estudios presentados aquí se han extraído exclusivamente de la civilización occidental: el término "Occidente" designa la civilización de Europa occidental, la cual empezó con el Imperio Ateniense del siglo IV a.C., se fue agrandando sucesivamente hasta el Imperio Helenístico de Alejandro y el Imperio Romano, y adoptó su forma final en el milenio que se extendió entre los siglos VI y XVI de nuestra era, cuyo centro político estaba en Europa occidental. Desde entonces, el Occidente se ha expandido a muchas regiones de los bordes de Europa (como Rusia), lo mismo dentro que fuera de ella; en primer lugar a las colonias del Nuevo Mundo, y luego a las regiones conquistadas del Tercer Mundo. En el proceso de esta expansión vigorosa (algunos dirían virulenta), durante 400 años Occidente ha impuesto sus formas de educación, por las buenas o por las malas. A pesar de que podríamos y deberíamos aprender mucho de las culturas diferentes de las civilizaciones históricas, pensamos que es mejor empezar por el estudio de nuestra propia cultura. Además, el hecho de que estudiemos el pensamiento educativo occidental debido a su trascendencia histórica en todo el mundo, no implica que lo aceptemos como necesariamente superior; es, sin más, un hecho histórico que se ha constituido en la forma dominante en el mundo. Si se quiere realizar una estimación radical de la eficacia y validez de la educación occidental en las nuevas naciones, lo mismo que en el propio Occidente, en primer lugar se debe examinar el problema en su contexto histórico y cultural apropiado.

Gran parte del pensamiento educativo occidental no es filosófico en el sentido más estricto del término, es decir, si tomamos a la filosofía como una teoría sistemática, bien articulada, que consta de una metafísica (teoría de la naturaleza de la existencia), de una epistemología (teoría de lo que es el conocimiento y cómo conocemos) y una axiología (teoría de lo que es valioso y bueno, que se conoce como ética cuando trata de la conducta humana y como estética cuando se refiere a las artes creativas). Así de acuerdo con los criterios de la escuela del análisis filosófico moderno, buena parte de ese pensamiento no es filosófico; en efecto, la historia de la educación occidental nos muestra que ha habido sólo un puñado de filosofías de la educación bien desarrolladas; quizá sólo tres:

la de Platón, la de Aristóteles y la de Dewey. Se debe señalar que no produjo una filosofía educativa de la misma comprensión y complejidad que las otras tres, aunque sus ideas influyeron grandemente. Las ideas, limitadas o asistemáticas, con frecuencia son valiosas; de hecho ha habido muchas contribuciones al cuerpo de la teoría educativa que se han realizado de ese modo. Para apreciar toda la gama y variedad de la teoría educativa occidental, por ende, es necesario ir más allá de ese puñado de filosofías bien desarrolladas y estudiar las ideas limitadas e incompletas. Por eso, este texto abarca más que el campo perteneciente a la "filosofía educativa" estrictamente definida, por lo que su contenido se podría describir mejor como "pensamiento educativo".

Teniendo en mente estas consideraciones, la tarea se reduce a establecer con qué criterios se puede presentar el pensamiento educativo occidental. Una vez más, reconociendo la necesidad de presentar e interpretar tales conceptos para alumnos que carecen de familiaridad con la filosofía e historia de las ideas, sólo se han escogido para este libro las teorías más importantes e influyentes. Atender a detalles más perfilados, con los matices de las diferencias entre posturas y posiciones semejantes, es un procedimiento más sutil y debería efectuarse posteriormente, una vez que se hayan captado las características esenciales.

El pensamiento educativo occidental se planteó de manera definitiva, por primera vez, en los escritos de Platón y en los de su discípulo Aristóteles, en el siglo IV a.C. Entre los dos idearon las dos versiones principales y optativas de la primera teoría fundamental de la educación occidental; establecieron la "postura" filosófica, cuya palabra griega es *tesis*. Constituyen por tanto el núcleo de la tradición educativa occidental y resulta innegable el hecho histórico de que durante más de dos mil años –propiamente hasta el siglo XVIII– todo pensamiento educativo se basó en variantes y desarrollos de sus ideas educativas. La primera impugnación directa, a la que podemos llamar *antítesis*, apareció en los escritos de Juan Jacobo Rousseau. La segunda impugnación, que aporta nuevos significados a esa antítesis, llegó con la obra de John Dewey a principios del siglo XX. A partir de entonces, el compás de la creatividad ha ido incrementando su ritmo y en los últimos años se dan cierto número de nuevas interpretaciones de esos patrones históricos, junto con las diversas reacciones originales a los mismos. Las cinco teorías más importantes de este tiempo se dan en la segunda parte de este libro; son las posturas sostenidas por A.S. Makárenko, B.F. Skinner, A.S. Neill, R.S. Peters e Iván Illich.

Todos esos teóricos, desde Platón y Aristóteles hasta los pensadores contemporáneos, han hecho sus aportaciones a lo que denominamos una "innovación significativa" en el pensamiento educativo occidental. Por su naturaleza, ese concepto no se puede definir con términos precisos, pero se puede lograr una idea bastante razonable de su significado par-

tiendo de la noción de "significación" que se emplea para designar el mérito intrínseco de una idea, la atención que mereció y su persistencia en la tradición intelectual y de "innovación" que designa alguna forma de originalidad y no meramente la reafirmación de ideas ya existentes.

Es evidente que se discute y se discutirá sin cesar si tales innovadores agotan todas las significaciones posibles en la educación. Hay muchas figuras importantes en el desarrollo del pensamiento educativo que merecen profundo estudio (y en los comentarios nos referiremos a algunas de ellas), y existen otras teorías de educación que quizá, en sí, sean más coherentes lógicamente o más amplias que algunas de las aquí presentadas. Por ejemplo, el desarrollo cristiano de las teorías de Platón en San Agustín y de las de Aristóteles en Santo Tomás de Aquino, son de gran importancia. De igual manera, las teorías decimonónicas de Herbart, construidas sobre una base kantiana o hegeliana, y las de Pestalozzi y de Froebel, merecen un análisis detallado. Pero entonces la lista se agranda y ya no es posible manipularla, y la tarea se convierte en el estudio de distinciones más perfiladas. Los pensadores seleccionados aquí sobresalen por su innovación significativa, como aparece en la topografía principal del pensamiento educativo occidental, mirado desde el punto de vista histórico.

Hasta donde es posible, esas tesis se han presentado en un orden cronológico, y en lo que se refiere a los cuatro primeros, Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey, no hay problema alguno. Los cinco restantes, que pertenecen al siglo XX, se han dispuesto en una especie de espectro, de acuerdo con sus posiciones teóricas. En este momento es necesario subrayar que al presentarlos no se ha intentado una historia lineal de las ideas educativas, por mucho que pudiera haber ayudado a la investigación filosófica. La estructura cronológica se ha empleado para colocar en el más simple de todos los contextos mentales las ideas de los diversos pensadores, a saber, en una secuencia temporal y, además (cosa más importante), para mostrar cómo a lo largo de los siglos se ha dado una dialéctica de la educación; también, para mostrar que el pensamiento educativo se puede considerar como resultado de un juego entre tesis y antítesis, y que cualquier estimación de la postura y la planeación moderna para el futuro se logrará más fácilmente a través de la percepción de esa estructura dialéctica. Por lo tanto, no es de nuestra primordial incumbencia el tratamiento histórico lineal, sino proporcionar un conjunto de estudios de los principales parámetros del desarrollo del pensamiento educativo occidental que proporcionen al alumno una base sana para pensar filosóficamente sobre los problemas actuales de la educación, incluidos los que se refieren a aquellos en los que se halla implicado. Además, como la educación suscita cuestiones filosóficas de tipo práctico muy generales, el alumno encontrará mayor rango de aplicación a la sociedad en general si estudia los temas aquí tratados.

Organización de los comentarios y de la selección

Teniendo en mente que las ideas filosóficas, y en particular las que se refieren a la educación, no provienen de un vacío, sino que surgen como respuestas a temas realmente humanos en diversas situaciones históricas, hemos organizado los estudios aquí presentados de acuerdo como han ido apareciendo tales respuestas. De esta manera el alumno logrará una mayor comprensión de las necesidades y problemas humanos y apreciará cómo se ha llegado a las diversas soluciones. Así, por principio de cuentas, esos estudios se presentan en dos partes que se designan, respectivamente: *Parte I: El gran debate* y *Parte II: Algunas innovaciones recientes: variantes en el debate.* La noción de debate de la Parte I intenta subrayar el contraste entre las "posiciones" básicas o *tesis*, planteadas por Platón y Aristóteles en los tiempos clásicos (que produjeron la perspectiva tradicional y, por tanto, conservadora, que ha tenido dos mil años de aceptación), y las primeras perspectivas significativas y deliberadamente opuestas o *antítesis* de Rousseau y Dewey, a las que se les designa de ordinario como progresistas y, por tanto, liberales.

Aunque difieren en muchos puntos filosóficos fundamentales, tanto Platón como Aristóteles afirman la prioridad del intelecto y establecen la noción de educación como trascendencia lograda por una élite intelectual, donde las masas se mantienen en un estado físico y material suficientemente cómodo, pero de vasallaje mental.

Rousseau, a mediados del siglo XVIII, fue la primera persona que rechazó el plan riguroso de una disciplina de por vida en el estudio linguístico y filosófico que significaban esas posturas clásicas. Abogó por la abolición completa del aprendizaje formal con base en libros en la infancia y propuso que al niño se le debería permitir que aprendiera a lo largo del proceso interno de su propio desarrollo y crecimiento, a su propio paso y en un ambiente práctico no verbal. Dewey fue más allá: rechazó todo el dualismo de mente y cuerpo (y por tanto el sistema de esclavos y de aristócratas) e insistió en que la educación era la solución inteligente de los problemas actuales, de nuevo en un ambiente práctico, pero no por el método del pensamiento científico ni reflexivo.

Llama la atención el hecho de que esos dos grupos de teóricos (o sea los tradicionalistas y los progresistas) no necesariamente estaban opuestos en todo lo que decían y había creencias educativas comunes a ambos. No ha de sorprender tampoco tal cosa, si se considera el altísimo valor que todos estos filósofos adjudicaban a lo que la educación podía hacer por el hombre y la sociedad. En general, sin embargo, ambos grupos presentan teorías fuertemente contrastantes y han inspirado políticas educativas muy diferentes, y nuestra especial preocupación consiste en las características principales de todas ellas.

Esas teorías y políticas contrastantes se pueden resumir de acuerdo con dos patrones distintos de lo que es el proceso educativo y cómo debe

operar. Como se ha indicado, la primera de ellas, el modo tradicional, se basa sobre todo en las filosofías de Platón y Aristóteles, aunque también incluye otros elementos que históricamente se correlacionan con ellas. En tal contexto se subraya la autoridad del maestro y se considera que su función consiste en impartir a sus alumnos el conjunto requerido de la asignatura. Se presta poca atención a las diferencias individuales o a los intereses de los niños; se exige a éstos que permanezcan quietos y pasivos, para lo cual es común la aplicación de técnicas coercitivas. La escuela queda separada de la vida exterior y lo que ocurre en ella se ve primordialmente como una preparación para el futuro, más que como un enriquecimiento del presente. La insistencia fundamental se refiere al conocimiento que se debe adquirir y es ésta la que determina las metas; se pasan por alto nociones tales como el desarrollo de potencialidades o autorrealización. El conocimiento utilitario práctico se considera apropiado sólo para los menos capaces, que recibirán un mínimo de educación, pues el plan completo está abierto sólo para los intelectualmente dotados. No necesariamente se dieron todas estas características en determinado tiempo o lugar, pero eran típicas del patrón tradicional de educación que dominó el pensamiento educativo, al menos hasta tiempos de Rousseau, y que sigue influyendo hasta hoy.

El segundo patrón, fuertemente contrapuesto, que ha recibido profunda influencia de las ideas de Rousseau y Dewey, es el modelo progresista. En él, los intereses y necesidades del niño se consideran como el factor principal para decidir qué se debe enseñar, y en vez de un plan de estudios se prefiere el conocimiento práctico e instrumental. Los métodos activos y el aprendizaje por descubrimiento sustituyen a la instrucción formal como proceso educativo dominante y se da menos importancia a los exámenes y a las pruebas. El papel del maestro consiste en fomentar el desarrollo de las potencialidades individuales, no en moldear a los niños de acuerdo con algún patrón preconcebido. Se convierte en un guía más que en una figura autoritaria externa, por lo que las técnicas coercitivas se emplean sólo como último recurso, si es que se emplean. La vida en la escuela se refiere, hasta donde es posible, a la vida exterior a ella, y la educación se ve tanto como enriquecimiento del presente, como preparación para el futuro.

Una vez más no todas estas características aparecen necesariamente en cualquier escuela en particular, pero son típicas del enfoque progresista de la educación. Los detalles ulteriores y la explicación de ambos métodos se comprenderán con claridad cuando se hayan leído hasta el final a los diversos teóricos que se presentan en este libro.

Desde las primeras décadas del siglo XX (cuando más activo e influyente era Dewey) hasta el presente, los escritores sobre teoría de la educación se han visto forzados a responder de un modo u otro a esos dos patrones predominantes. Pero, ¿qué nuevas opciones podría haber? ¿Qué

campo queda para ulteriores innovaciones en el pensamiento educativo? Tres son los enfoques posibles: podría haber un modo nuevo y original de interpretar y llevar a cabo uno de esos dos modelos básicos de las posiciones conservadora y liberal; podría haber un intento de sintetizar o llegar a un acuerdo entre ambas posiciones; o podría haber un modo nuevo y radical de considerar el proceso de la educación. Todas esas posibilidades están representadas en la Parte II. Se señala que Makárenko, en la Unión Soviética, y Skinner, en los Estados Unidos, brindan nuevos medios para interpretar y efectuar el enfoque tradicional; mientras que Neill, en el Reino Unido, hace lo propio respecto de la posición progresista. Peters ha intentado una síntesis de las dos posiciones básicas. Sin embargo, el replanteamiento radical en educación está representado por Illich y dispone de un número considerable y creciente de exponentes modernos. Es claro que esta clasificación de los cinco escritores plantea algunas cuestiones y hay que matizar; de todas formas, creemos que el alumno que empieza sus estudios en filosofía de la educación, encontrará que es un camino alumbrado para entender estas modernas teorías.

Dadas estas razones, queda una última pregunta: ¿cómo entender mejor a los nueve pensadores aquí representados? Para auxiliar al alumno a leerlos con el máximo provecho, se han escogido cuatro áreas problemáticas principales de discusión educativa y, hasta donde ha sido posible, se han seleccionado algunas lecturas que contradicen esos puntos. Se espera que de ese modo el alumno pueda rastrear las diversas opiniones contrarias sobre tales problemas y las emplee como preludio para sus propios intentos de llegar a alguna decisión al respecto, y quizá alcance conclusiones satisfactorias, por más que sean tentativas. Una vez hecho esto, el alumno dará los pasos necesarios para elaborar su propia teoría educativa, que si bien puede contener elementos semejantes a los ya existentes en las nueve teorías aquí estudiadas, podrá presentar también algunos aspectos exclusivos propios.

Las cuatro áreas problemáticas y los temas principales que se suscitan son los siguientes:

1. *La naturaleza de la educación y del curso*: ¿cuál es el conocimiento más valioso? ¿Es valiosa la educación por sí misma, o es sólo un medio para un fin ulterior? ¿Cómo, entonces, se debe organizar el curso para llegar al resultado deseado?

2. *La relación maestro-alumno*: ¿cuál es el rol del maestro? ¿Qué es un maestro en realidad y en qué consiste la docencia? ¿Qué es, pues, el aprendizaje y, por tanto, qué es un alumno? ¿Existe alguna distinción válida entre los conceptos de autoridad y de autoritarismo? ¿Tiene sentido en educación el concepto de libertad? ¿Cómo se puede contemplar una disciplina y cuál es el rol del castigo?

3. *Moralidad y educación*: ¿el curso y la situación de enseñanza-aprendizaje son algo neutral o intervienen valores? En tal caso, ¿cómo? ¿Cuáles son los valores morales que tienen que ver con la educación? ¿Hay que esperar a que el niño adquiera valores morales por virtud de la asistencia a la escuela; y en tal caso, cómo debe producirse tal adquisición?

4. *El Estado y la educación*: ¿qué papel desempeña el Estado en la educación? ¿Deberá apuntar la educación primordialmente a desarrollar al individuo, o a los miembros de la sociedad? ¿Es necesariamente superior la educación que se imparte en una democracia, frente a la que se imparte en una sociedad totalitaria? ¿Tiene derecho el Estado a proponer censuras y adoctrinamientos en la educación?

Hallar soluciones a tales preguntas es responsabilidad del lector, pues tal pericia es la meta del estudio de la filosofía de la educación. Sin embargo, se brindan algunos lineamientos en los comentarios anexos a cada uno de los nueve conjuntos de lecturas. La meta básica de esos comentarios es explicar y estimular el análisis detallado y entendido, no proporcionarlo, es decir, su propósito es guiarle a usted a que lea con conocimiento de causa y con interés a los teóricos mismos y las cuestiones que suscitan, no encaminar su juicio en una dirección u otra. Por este motivo, hemos planteado preguntas en distintos puntos de esos comentarios, dejando al lector que responda a partir de las lecturas.

Una consideración final: se ha procurado que estas lecturas proporcionen, dentro de las limitaciones ineludibles de espacio, por un lado, un contenido lo más representativo posible acerca de las ideas educativas básicas de cada teórico, y por el otro, una disertación de cada una de las cuatro áreas problemáticas principales. Como el texto trata de las innovaciones más significativas en la historia del pensamiento educativo occidental, hay que darse cuenta de que los pensadores incluidos aquí han ido desarrollando sus teorías, por lo general, a lo largo de un cuerpo considerable de escritos; los fragmentos aquí presentados sólo bosquejan los rasgos generales. Pero para entender completamente a cualquier escritor, hay que estudiar sus obras completas, por lo que, para auxiliar al alumno a que vaya más allá de estos primeros estadios aquí presentados, se ha incluido una bibliografía selecta, junto al comentario de cada teórico. Además, al final del libro hemos listado algunos de los estudios críticos más importantes sobre los diversos teóricos, además de cierto número de historias generales del pensamiento educativo que se podrán consultar para lograr una perspectiva más a fondo de las ideas y temas que siguen.

Parte I

EL GRAN DEBATE

TESIS

La perspectiva tradicional: el conservadurismo educativo

1. PLATÓN

Comentario

Biografía

Platón (428-348 o 347 a.C.) nació en el seno de una familia aristócrata ateniense; sus padres, Aristón y Perictione, descendían de familias distinguidas. De niño recibió la educación acostumbrada en las clases privilegiadas, tanto en lo concerniente a los elementos de la cultura: leer, escribir y contar, como con respecto a las grandes tradiciones mitopoyéticas* de los griegos, que se transmitían en la literatura épica compuesta por Homero y Hesíodo.

A finales del siglo v a.C., el proceso formal de la educación no estaba bien determinado y en general los muchachos privilegiados estudiaban con tutores particulares, mientras que las muchachas no recibían escolaridad alguna. A finales de la niñez y principios de la adolescencia, dominados ya los elementos de la cultura, los estudios se dividían en dos clases principales: físicos y literarios. Los primeros tenían como objeto el desarrollo de la aptitud física de manera principal, porque fomentaban la buena salud corporal, pero al mismo tiempo porque ésta era un elemento necesario de la preparación militar. Todo muchacho nacido libre tenía que pasar por un periodo de servicio militar y hacer el juramento de lealtad al Estado; era una precondición para la ciudadanía. Se fomentaban los estudios literarios porque servían para cierto número de funciones. En primer lugar, los griegos carecían del concepto de raza que hoy existe: el griego era una persona que hablaba griego y que aceptaba los valores griegos tradicionales como se encontraban en *La Ilíada* y *La Odisea*, de Homero, y en composiciones semejantes de Hesíodo, como la *Teogonía*, del *Escudo de Heracles* y *Los trabajos y los días*. Así, la literatura en sentido lato, a veces cantada con acompañamiento de lira, contribuía a la identidad del griego. Al propio tiempo, la palabra *bárbaro* era la onomatopeya de mascullar, o sea que los ciudadanos tenían que hablar con claridad, corrección y efectividad. Se trataba, es obvio, de una sociedad claramen-

**Mizos*, mito; *poriéo*, hacer (T.).

te abierta, donde el arte de hablar (lo que ellos llamaban *rhetoriké*, y que ha llegado hasta nosotros en la forma latina de retórica) era de importancia capital; por ejemplo, no había profesión legal alguna y cada persona debía defender su propia causa ante los tribunales. Además, la ciudadanía, que comportaba la pertenencia a la asamblea (*ekklesía*), sólo se podía ejercitar apropiadamente expresándose correctamente y estando de pie. El arte de la oratoria era una adquisición muy poderosa.

Platón siguió este camino acostumbrado, pero en sus primeros años de adulto se sintió atraído hacia el nuevo estudio de la filosofía, que iba ganando cierto prestigio en oposición a la retórica. Como ésta se había allegado a buen número de practicantes sin reputación y se había prestado lo mismo a la persuasión deshonesta que a la honrada, se había convertido en objeto de suspicacias por parte de ellos que, a la vez que se llamaban filósofos, buscaban valores absolutos y últimos, independientemente de toda persuasión verbal. El más sobresaliente de éstos era Sócrates (469-399 a.C.), y Platón se convirtió en alumno y admirador suyo. Pero la carrera de Sócrates estaba sembrada de abrojos, de modo que en el año 399 a.C., fue acusado de ofensas contra el Estado y de haber criticado incluso la democracia. El registro del juicio que da claras señales de parcialidad, sobrevive en el diálogo de Platón llamado *Apología de Sócrates* y presenta un cuadro de la subversión de la justicia con el fin de lograr la condena. Sócrates fue encontrado culpable y sentenciado a muerte. Después de ello, Platón, mortificado, dejó Atenas y vagó durante unos diez años por el Mediterráneo, visitando a diversos eruditos y filósofos. En aquel entonces, sin olvidar jamás el tratamiento que recibiera Sócrates, se dedicó a la búsqueda de la justicia absoluta, superior a la voluntad pública y más allá de la manipulación humana. Parece que retornó a Atenas hacia el 389 a.C., y algún tiempo después fundó la escuela de filosofía dedicada a esta investigación de la naturaleza absoluta de todas las cosas. Esa escuela se estableció en un seto cercano al gimnasio que se conocía como la Academia, debido al antiguo héroe Academo. Por esa época, y por el lugar, la escuela pasó a ser conocida como *La Academia*, y fue allí donde Platón enseñó sus famosas doctrinas y compuso el grueso de sus escritos, los 25 diálogos, que fueron el primer gran sistema filosófico del mundo. Aunque dichas obras presumen ser las enseñanzas de Sócrates, se suele pensar que la mayor parte de ellas son producto del propio desarrollo de Platón sobre las ideas socráticas. La escuela de Platón atrajo a un grupo de seguidores interesados en el estudio de la filosofía, de los cuales el que más renombre obtuvo fue Aristóteles. Tras la muerte de Platón, La Academia continuó en funciones y por más de 900 años fue el centro intelectual más importante del mundo antiguo, hasta que fue clausurada por el emperador Justiniano en el año 529 de nuestra era. Las doctrinas de Platón, empero, siguieron siendo enseñadas de manera particular en su versión cris-

tiana conocida como neoplatonismo, y hasta la época actual han experimentado continuos vaivenes de popularidad. El platonismo sigue siendo una fuerza intelectual de importancia (muchos llegarían a decir prominente) a la vista de todos. Sin duda continúa influyendo profundamente en el pensamiento educativo.

Características principales del pensamiento educativo de Platón

¿Cuál fue, pues, la innovación que Platón aportó a la educación? Es fácil plantearla: fue la primera persona en la historia de la civilización que desarrolló una teoría sistemática de la educación basándose en una filosofía total, y ello mediante la perspicacia y competencia de la genialidad. En un sentido real, estableció las reglas fundamentales de donde se ha desarrollado todo pensamiento educativo y filosófico. ¿Cómo es, cabe preguntar, que la teoría educativa de Platón sigue ejercitando su influencia sobre nosotros hasta el presente? Para responder esta pregunta y, por lo mismo, llegar a un entendimiento de los muchos factores que han moldeado el pensamiento y la práctica educativos modernos, es necesario, antes que nada, ponderar, siquiera a grandes rasgos, las fuerzas que conformaron las ideas de Platón y su filosofía en general.

Empecemos con las actividades de pequeños grupos de pensadores ociosos, hacia el siglo VI a.C., en diversos lugares a lo largo del Mediterráneo. La palabra griega que significa ocio es *sjolé*, y fue de éste de donde llegó a la existencia la idea de "escuelas", dedicadas antes que nada a la especulación. Entre esas primeras escuelas, la que adquirió máxima reputación fue la de Pitágoras (580/70-c. 500 a.C.). Nacido en la isla de Samos, emigró a Crotón, en el sur de Italia, que era territorio griego por aquella época, donde estableció (detalle curioso) una colonia de varones y mujeres dedicada a la búsqueda del conocimiento en sí, sin pretensiones de aplicación práctica. Ya por aquella época había una preocupación creciente entre los pensadores griegos por encontrar la base última de la materia y de la existencia. Es un asunto complejo y fascinante, pero en general ésta es la urdimbre. Es indudable que el mundo se encuentra en un proceso de cambio continuo: una estación sigue a otra, y la vida orgánica posee un ciclo indeficiente de nacimiento, crecimiento hasta la madurez y muerte. Algunos ciclos son bastante rápidos y el hombre los puede observar con facilidad; otros, como el agotamiento de la tierra, son más lentos pero siguen siendo evidentes. No obstante, esa actividad se autorrestaura y autorrenueva; enmedio de la inestabilidad y de la mutación hay balance y continuidad. ¿Cuáles, pues, son los principios que gobiernan las apariencias (el plural griego es *phenómena*) de la existencia? ¿Existen acaso principios de atemporalidad, permanencia o eternidad que vinculen entre sí los fenómenos formando una especie de orden o *cosmos*? Esos pensadores plantearon la hipó-

tesis de que, en efecto, *existe* algún principio eterno. Desde entonces a los hombres les ha costado pensar con facilidad o comodidad sin dicho principio. Los conceptos de dicho principio variaron, pero en general daban a entender las ideas de la "falta de limitación", el "infinito", el "vacío primero y los átomos", y en general repitieron simplemente el nombre de "primer principio" o *arjé*.

Pitágoras se empeñó en proseguir aún más esas investigaciones: ¿en qué consistía, se preguntaba, el propio *arjé*? Era obvio que debía estar fuera de la existencia física, que consta de materia corrompible. Ahora bien, los objetos físicos no estaban hechos al azar, sino que poseían una arquitectura, un plan deliberado. Las venas de las hojas, la imbricación de los pétalos en la flor, el avance de las olas que se rompen en la playa, las proporciones de los miembros en los árboles, animales y el hombre, muestran todos una disposición ordenada. A la postre, Pitágoras llegó a ver una estructura matemática, y a medida que adelantaba sus estudios —de manera particular al estudiar el comportamiento de las cuerdas vibrantes de los monocordios (guitarras primitivas de una sola cuerda)— descartó los objetos en sí y exploró el mundo de las relaciones numéricas. Fue así como los griegos llegaron a estudiar la naturaleza de la Tierra y del universo, la del hombre, incluso la naturaleza de la "naturaleza", la que indicaban con la palabra *physis*, de donde derivó el término de mundo físico. Aunque su pensamiento se abstraía cada vez más, es importante recordar que en un principio los griegos estudiaron sólo las clases de "naturaleza" que se revelaban en la tecnología; la palabra *sophós* en un principio significaba habilidoso, y tecnología proviene de la raíz *tej*, que tiene un significado semejante. A medida que iban acumulando sus conocimientos de matemáticas, procuraron formularlos de una manera fácil y en términos conceptuales muy simples. Fue así como las matemáticas pasaron a ser algo abstracto que se anotaba de un modo taquigráfico; se convirtieron en un mundo de operaciones simbólicas organizado en cuatro subestudios, tres de cuyos nombres, lo que es significativo, revelan sus orígenes en el mundo real: la *geometría* provino de la medición de la Tierra (*ge*, la Tierra; *métron*, medida); la *astronomía* versaba sobre los movimientos celestiales (*ástron*, estrella; *nómos*, ley); la *armomonía* investigaba la naturaleza de la cuerda vibrante (*harmonía*, concordancia o acuerdo, y que en un principio se refería al arte de construir naves, donde las cuadernas se iban juntando de una manera concorde, hasta rendir la unidad a base de muchas cosas). Sólo la *aritmética* era un estudio "puro". Tomó su nombre de la palabra que designaba el número, en el sentido de dígito o entero. Así, pues, se debe a Pitágoras la idea de que las matemáticas son la forma mejor y más pura de conocimiento; en efecto, restringió la palabra conocimiento, *mázesis*, para dicho concepto. Las matemáticas, sin duda, son un vasto mundo de conocimiento autónomo y sus practicantes llegaron a pensar que se trataba del cimiento

último del universo: el estudio de las matemáticas puede llevar al hombre más allá de las apariencias, de los *fenómenos*, hasta los elementos últimos de la intelección pura, o *noumenos*. Al llegar a este punto, el hombre recaba la experiencia más elevada que le puede brindar la vida: la visión del infinito. A esta búsqueda, Pitágoras le dio el nombre de "filosofía", lo que literalmente significa amor a la sabiduría.

Platón partió de esta base, y el elemento central de su teoría de la existencia de la naturaleza (que técnicamente se denomina metafísica) es la creencia de que los *noumenos* o ideas son más que construcciones mentales; poseen una existencia real y atemporal. A esto se le conoce como su celebrada *Teoría de las formas*. Dicho muy sucintamente, esta teoría se derivó de dos fuentes de inducción lógica y de analogía matemática. En primer lugar, los *fenómenos* han de quedar libres de sus propiedades físicas y accidentales, puesto que impiden nuestra capacidad de ver la realidad postrimera. Esto se ve excelentemente en matemáticas. Nos damos cuenta de que las figuras matemáticas que trazamos —círculos, triángulos, cuadrados, etc.— son sólo versiones temporales e imperfectas de figuras perfectas, y que de un modo u otro han de poseer una existencia permanente y, por lo mismo, atemporal. Todos los círculos, por ejemplo, tienen de común la forma de la circularidad, y por lo mismo podemos advertir que, como se ve en cierto número de ejemplos, hay un elemento que todos comparten pero que al propio tiempo es ajeno a esos casos. En este ejemplo es la Forma de Círculo. Platón extendió esa teoría a todos los fenómenos. Cada hombre, por ejemplo, varía enormemente de los demás y no obstante comparte el elemento común que supuso era la Forma del Hombre. De igual manera, los Estados políticos poseen formas que culminan en la Forma del Estado Justo. Todas las formas en sí, proseguía, son elementos del plan total del Cosmos; son parte de una Gran Forma –el *arjé*–, que es la Forma del *Bien*. Al aseverar tal cosa, Platón partía de la tradición filosófica griega, según la cual tras el universo hay un principio de equilibrio o armonía que mantiene la continuidad frente al cambio y la diversidad, y como promueve el bienestar general del Cosmos, tiene que ser el Bien último.

El hombre, es claro, como agente consciente y automotivante, participa en las operaciones del mundo, y la filosofía de Platón presta mucha atención al hombre. Una de las preguntas importantes a las que se debe dar respuesta apropiada es: ¿cómo y qué conocemos? Este campo de estudio sigue siendo denominado con su término griego de epistemología (de *epistéme*, palabra que significa también conocimiento); a Platón se debe el haber dado al mundo un tipo bien determinado de teoría epistemológica. Partiendo de sus teorías metafísicas, Platón afirmó que puesto que los fenómenos se hallan en un proceso constante de mutación, nada se puede decir acerca de ellos con seguridad. Son en sí mismos sólo individuales y, por tanto, casos imperfectos de formas

definitivas; por ello, son meramente apariencias y de ellos sólo podemos tener opiniones, aunque, debido al modo en que opera el lenguaje, parece que hacemos aserciones válidas. El conocimiento puede versar únicamente acerca de lo que *es*, y lo que *es* ha de ser atemporal y absoluto. Por lo mismo, nosotros sólo poseemos conocimiento de las Formas, lo que, según Platón, proviene de alguna oscura manera de dentro de nosotros mismos. No podemos decir en realidad cómo obtenemos nuestra percatación y entendimiento de las verdades profundas, por lo que pensaba que nacemos con ellas; o sea que este conocimiento preexistente es algo que tenemos implantado en nosotros. Así, sostenía que conocer en realidad es volverse consciente de, o "recordar" lo que ya tenemos latente dentro de nosotros.

Esto condujo a una manera muy particular de ver el aprendizaje y la enseñanza, puesto que, según Platón, no obstante que poseemos el conocimiento implantado dentro de nosotros, no lo aprehendemos con facilidad. En nuestra mente ocurren nociones vagas y verdaderas y percepciones fascinantes de la verdad, pero con frecuencia se desvanecen y se pierden de nuevo. También sabemos que hablar de las cosas contribuye a traerlas a la conciencia, de manera que por artes verbales podemos facilitar el desarrollo de ideas y acrecentar nuestra conciencia. Éste era en parte uno de los alegatos de los maestros de retórica conocidos como sofistas; pero Platón trató de ir más allá de la retórica, que es esencialmente persuasiva, hacia la verdad filosófica, que deseaba convertir en algo demostradamente conclusivo. Al efecto buscó un método de llevar a cabo apropiadamente inquisiciones verbales y tal fue la dialéctica. En esencia, se trata del proceso ordenado del debate, de la discusión y de la argumentación, mediante los cuales podemos establecer apropiadamente afirmaciones satisfactorias: tiene un significado más profundo, por cuanto que es el proceso por el que conocemos conclusivamente. Hay que recordar que en tiempos de Platón los procesos del razonamiento silogístico, conocidos como Lógica, no estaban muy desarrollados, pues formarían parte de la contribución de Aristóteles.

Para ilustrar cómo opera la dialéctica en sí, Platón empleó la analogía del nacimiento, la cual es apropiada puesto que en el mundo mediterráneo gran parte de la vida está sujeta a los ritmos de la naturaleza, y la fertilidad es una preocupación continua. El primer empleo de la idea provino de Sócrates, como lo registra Platón en dos diálogos de manera particular: *Teeteto** y *Menón*. Así como el útero tiene simientes preexistentes que son fertilizadas y, tras un periodo de gestación, se llega al parto (que puede ser exitoso), de igual manera ocurre que la mente contiene semillas de conocimiento (el término griego es *spermaticói logói*), que de un modo y otro siguen un curso semejante. En un mundo de higiene pri-

*Véase página 43.

mitiva y de conocimientos médicos imperfectos, los abortos y los nacimientos deformes eran comunes, lo que daba mayor credibilidad a la teoría de que la mente tiene dificultades en parir con éxito los pensamientos. La mujer encinta ha de ser la que al cabo se encargue de su propio parto y todo lo más que los otros pueden hacer es ayudarla en las labores mediante el arte ancilar* de la comadrona. De igual manera, la mente parturienta puede funcionar sólo con base en sus recursos internos, y la calidad de su pensamiento dependerá de la naturaleza existente de la mente individual. Los demás pueden auxiliar, y fue Sócrates quien indicó que la enseñanza es en realidad la práctica de la tocología psíquica: el maestro ha de hacer preguntas, estimular al alumno para que ordene sus ideas de manera que produzcan el resultado apetecido. De la palabra griega *maieutiké*, que significa parto, proviene el nombre de la práctica de la tocología dialéctica, la *mayéutica.* Incluso actualmente empleamos metáforas físicas para explicar lo que siguen siendo procesos mentales oscuros: nuestra mente concibe, tenemos pensamientos fértiles; en las universidades a cierto tipo de clases se les da el nombre de "seminarios".

La idea de que el conocimiento se encuentra preexistente en la mente, permitió a Platón explicar la variedad de conocimiento intelectual en unos individuos y otros: apeló al plan general de la naturaleza. Siguiendo la costumbre griega de atribuir dicho plan a los dioses (como siguen haciendo muchos), opinaba que cada uno de nosotros tiene una mezcla de cualidades, que Platón, analógicamente, denominó de oro, plata y bronce. Es un hecho simple de la naturaleza que los hombres, al igual que todo lo demás del mundo, se componen de elementos en diversas proporciones. Para Platón esto constituía también una racionalización del orden social existente, donde los esclavos y los operarios daban sostén a una pequeña aristocracia.

La preocupación filosófica griega por la naturaleza de la existencia y la existencia de un *arjé* definitivo, llevó a los griegos a hacerse otra pregunta: ¿cuál es el propósito de la existencia? Es una pregunta inquietante porque, una vez suscitada, es difícil si no imposible pasarla por alto. Una vez más, Platón siguió las trazas generales del pensamiento griego al buscar el propósito dentro de los procesos de la naturaleza misma, y así, la meta de la existencia humana, que era una cuestión que se encontraba en el centro de esa inquisición filosófica, fue respondida de acuerdo con la naturaleza del hombre: el hombre tiene que convertirse en lo que ya es de manera latente. La gente de bronce, afirmaba, a todas vistas se encontraba dominada por procesos apetitivos, por lo que necesariamente debía seguir la senda de mantener el equilibrio en la ronda diaria de la alimentación, el abrigo y el sueño; debía trabajar en tareas cíclicas de producción —agricultura, artesanado, etc.—, que proporcionan esas cosas. La gente de plata y de oro posee una "dotación" mayor (el concepto sigue

**Ancilla*, en latín: esclava (T.).

todavía con nosotros) en lo que se refiere al intelecto, por lo que su vida, no obstante que requiere la satisfacción de las necesidades cotidianas, no ha de quedarse ahí. Deben proseguir el cultivo del intelecto, por dos razones: en primer lugar, porque cumple esa función teleológica propia del hombre; en segundo lugar, porque esas personas son líderes natos, y a medida que desarrollan su inteligencia, se aprestan mejor para gobernar. Y como la gente de oro es la superior, se han de convertir en gobernantes filósofos, mientras que la gente de plata son los "auxiliares", o clase militar que protege la sociedad. En Platón, la noción filosófica griega de que existe un orden o plan subyacente en el universo o "cosmos", como indica este mismo término, recibe una expresión explícita.

Así, en el pensamiento de Platón, los tres aspectos tradicionales de la filosofía quedan ya del todo elaborados: su metafísica trata sobre la realidad última de las formas puras, que culmina en la Forma del Bien; su epistemología presenta al hombre como dotado, según una razón de la naturaleza, con un conocimiento preexistente que, si es activado como se debe, le permite alcanzar el entendimiento del mundo; su sistema de valores, o axiología, se basa en la naturaleza absoluta del Bien, que el hombre ha de buscar comprender mediante una visión más excelsa. Ésta proporciona a su teoría los elementos morales o éticos. A tenor de la creencia de que las personas varían en dotación, Platón opinaba que las de oro y plata llegan a un entendimiento del Bien mediante la intelección; las de bronce han de ganarse dicho entendimiento, y sólo parcialmente, mediante el hábito. Como se infiere de esta disquisición, la filosofía platónica se prestaba con gran facilidad a la elaboración de una teoría de Platón; el lector se encuentra con que sus puntos de vista educativos ya han sido bosquejados implícitamente. Y esto, dicho sea de paso, ilustra cómo toda teoría educativa completa descansa sobre una base filosófica del todo sistemática.

La teoría educativa de Platón recorre la trama de todos sus escritos, que fueron exclusivamente en forma de diálogos; generalmente (aunque no siempre) con Sócrates como interlocutor principal. Esto se debe, en parte, a que los diálogos en sí son registros de indagaciones dialécticas sobre el conocimiento, pero además porque, en opinión de Platón, la forma superior de existencia de todo hombre es la búsqueda del conocimiento, esto es, la educación, medio de trascendencia. No obstante hay algunos diálogos que tratan específicamente de la educación, como *La República* y *Las Leyes*, de los cuales el primero ha influido de un modo tremendo en el pensamiento educativo occidental hasta nuestros días.

La educación, para Platón, está vinculada con la presuposición filosófica de la interrelación total del cosmos y de la operación de la armonía y el equilibrio en la naturaleza, que en sí son conceptos pitagóricos básicos. Al ser parte de la naturaleza, el hombre ha de procurarlos y esforzarse por poner en práctica sus principios. Por lo tanto, el cometido fundamental en la sociedad ha de ser mantener ese principio de la armo-

nía o equilibrio, que en su equivalente humano es la justicia; sobre ésta se ha de estructurar el Estado, y las personas deben entregar sus energías a garantizarla y mantenerla. Según la distribución natural del intelecto, los hombres contribuyen de diversos modos a la sociedad, pero es patente que la jefatura ha de residir en aquellos que son más aptos para proporcionar dicha justicia. Platón dice muy poco sobre la educación en los niveles de la socialización y en las etapas anteriores de la escolaridad. Su preocupación estriba en la educación a la trascendencia y sobre cómo ha de procurarse un programa formal de instrucción al efecto.

Por definición, poco se puede hacer, según Platón, en favor de los niveles inferiores de la sociedad, salvo procurar que la vida en ellos sea razonablemente cómoda y segura. Al carecer de una capacidad de la vida intelectual a nivel superior, las masas trabajadoras deben ser protegidas de las ideas perturbadoras, procurando que se mantengan sus mitos y leyendas; en efecto, hay que ponerlas a buen recaudo de intentos intelectuales, porque carecen de la capacidad para resolverlos, por lo que sólo se verán perturbadas y atemorizadas, si no es que incluso salgan huyendo. De ahí, lo más probable sería el desorden social. Es evidente que hay que procurar que lleven a efecto sus actividades diarias, dotándolas de las pericias vocacionales, pero éstas se aprenden mejor en medio de la comunidad y por el método tradicional del aprendizaje directo. Si su vocación lo exige, aprenderán a leer, escribir y contar, pero esto no ha de servir más que como habilidad local e instrumental.

La verdadera educación se debe inculcar sólo en aquellos que pueden sacar ventaja de la misma, y ha de ser primordialmente responsabilidad del Estado. Por Estado, es claro, Platón entendía la ciudad-estado de su época, cuya población total estaba entre los 50,000 y los 250,000 habitantes. Los griegos empleaban los términos de *polis* o *politéia* para esto, que son las raíces de la palabra moderna "política". Más aún, el título de *La República* de Platón en griego es *Politéia*, y el término latino "república" no es una traducción acertada. La incumbencia del Estado es ineludible porque sólo ejerciendo libre control sobre las actividades de todos los ciudadanos se puede garantizar y mantener el valor fundamental de la justicia. El Estado, luego, ejerce esa responsabilidad decidiendo quiénes han de recibir esa educación plena que los capacite como guardianes del Estado; tales son los hijos de plata y de oro, que son seleccionados mediante los exámenes usuales. Esto es, todos los niños son calibrados por los adultos y se hacen juicios sobre sus capacidades intelectuales: los más aptos siguen adelante y los ineptos se hacen a un lado.

En *La República* se dan detalles precisos de la operación de dicho proceso, que se puede estudiar abreviadamente en lo que sigue. Concedida la prioridad del Estado y la necesidad de proporcionar un liderazgo de excelente calidad seleccionando a los más capaces intelectualmente, Platón arguye que la educación debe ser el proceso de producir esa percatación

superior del orden de las cosas, de la visión del Bien. Así, la instrucción ha de consistir en dar ayuda a individuos escogidos para que pasen más allá de las apariencias al reino de las Formas o, como dice Platón, a trascender del mundo visible al inteligible. El plan de estudios se idea de manera especial para este propósito; se basa en las matemáticas porque el estudio de éstas libera la mente de los particulares y permite la concentración en los universales. El estudio de las matemáticas, por ende, permite a la mente pensar de un modo abstracto; el siguiente y último estudio de la educación, que sólo alcanzan las personas de oro, se basa en preferir incluso las formas de las matemáticas y ejercer el pensamiento puro (dialéctico) sobre las formas mismas hasta alcanzar la Forma del Bien. Para dar una indicación de todo esto, Platón brinda dos de sus ilustraciones más famosas: la analogía de la división de una línea y la alegoría de la caverna, las cuales se citan en el extracto de *La República* que sigue en este libro.

Todo el proceso de la educación, pues, ha de servir al Estado, y hemos de recordar que en la época de Platón la individualidad no se consideraba valor tan excelso como la participación pública en la vida civil: la ciudadanía activa era el gran valor. *La República*, sin duda, es una versión idealizada de cómo se debe organizar la sociedad y en qué medida la educación ha de servir a las metas de la justicia, por lo que es dudoso que Platón supusiera que se pudiese llevar a efecto con preciso detalle. Más bien parece que lo planteó como un ideal que recordara a los hombres que debían procurar lo mejor tanto de la sociedad como de sí mismos, y para que sirviera de ejemplo constante que nos animara a buscar siempre los valores más altos posibles.

Una teoría tan elaborada y esclarecida como la de Platón, ha de generar considerable debate, y tal es lo que ha ocurrido a lo largo de todo el curso de la historia. El gran filósofo-matemático del siglo XX Alfred North Whitehead, llegó a afirmar que la historia filosófica del hombre no ha consistido en otra cosa más que en un conjunto de apostillas a Platón. ¿Qué quiere decir esto, en realidad? ¿Cuántas prácticas y creencias de la educación contemporánea se encuentran en Platón? Cuando se trata de evaluar su teoría, se pueden plantear cuestiones en cualquier punto, por lo que se trata de un asunto exhaustivo y difícil. Para organizar el pensamiento, quizá lo más fácil sea realizar un examen crítico de cada aspecto de la filosofía de Platón, centrándose en:

- Su distinción entre un mundo real de formas puras y nuestro mundo cotidiano de apariencias.
- Su inferencia de que, por lo tanto, hemos de procurar obtener el conocimiento intelectivo como nuestra meta suprema.
- Su suposición de que la gente tiene diversas capacidades y aptitudes, y de que la educación, como la búsqueda de las ideas, sólo se debe impartir a unos cuantos.

- Su deseo de establecer un Estado donde se obtenga la justicia como resultado de la completa concordia humana.

El número de cuestiones que se pueden y de hecho se han planteado es infinito, pero quizá hay dos que cuadran de manera especial en los tiempos modernos. Considérese la actitud de Platón frente a las masas y, de manera especial, su creencia de que no hay que apartarlas de su modo de vida irreflexivo. Luego, tómese en cuenta la condición de la sociedad de masas de hoy, en la cual el grueso de las ocupaciones son rutinarias, pues no requieren pensar, y en donde las satisfacciones del consumismo, como los resúmenes de prensa, la televisión frívola, los deportes como espectáculo y la producción de drogas, el tabaco y el alcohol, son las vastas empresas que parecen ser del todo vitales para la existencia humana. ¿Hay en realidad alguna diferencia en el tipo de vida masiva moderna y las recomendaciones de Platón? ¿Son imaginables las consecuencias de obligar a la gente para que abandone tales propósitos y busque el cultivo de su propia excelencia interna?

La segunda pregunta se refiere al punto siguiente: siempre se ha alegado, con alguna pretensión, que la gran objeción que cabe hacer a *La República* es que constituye el patrón del totalitarismo y fomenta un sistema educativo elitista. Pero, ¿somos hoy diferentes en algo en nuestras prácticas educativas? En muchos sistemas escolares, e incluso dentro de cada escuela, a los alumnos se les califica de acuerdo con su capacidad y desempeño. ¿Podría usted idear un modo viable de educación que pasara por alto enteramente las calificaciones y los exámenes?

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Las obras de Platón constan de 25 diálogos auténticos. Además hay cierto número de diálogos espurios y una colección de cartas apócrifas, aunque una de ellas —*La séptima carta*— se considera como posiblemente genuina. Existe cierto número de ediciones de las obras completas, tanto en griego como en su traducción, como la edición bilingüe de la Universidad Nacional Autónoma de México. En español se encuentran en la Biblioteca de Iniciación Filosófica (Editorial Aguilar), en la Colección Austral o en Editorial Porrúa (México).

Las principales obras de Platón que tratan sobre educación son *La República* y *Las Leyes*, mientras que en *Protágoras*, *Teeteto** y *Menón* se consideran aspectos especializados de la educación. Todas estas obras están traducidas al español en diversas ediciones.

Existe una gran literatura sobre Platón, y en la bibliografía general que aparece al final del libro se presenta la que trata de su pensamiento educativo.

---

*En las selecciones de Platón que siguen, aparece un extracto de este diálogo.

Selecciones

Se presentan aquí dos selecciones de Platón: del Teeteto *y de* La República. *El breve extracto del* Teeteto *sirve para ilustrar sucintamente el arte de la mayéutica, según la cual la enseñanza se ve como la tarea de auxiliar a la mente a desarrollar sus propias ideas. La selección, más prolija, de* La República *es una abreviación de toda la disquisición educativa del diálogo y constituye la primera teoría educativa sistemática de la civilización occidental.*

El conjunto de los escritos de Platón se puede dividir en tres categorías latas conocidas como diálogos tempranos, medianos y posteriores. El primer grupo se denomina en general diálogos "socráticos", porque son una exposición de los métodos e ideas de Sócrates. Versan sobre la búsqueda del significado e insisten en la clasificación de los términos, con el fin de descubrir las creencias mal concebidas o inseguras. El grupo mediano ilustra el periodo maduro de Platón (aunque mantiene a Sócrates como interlocutor), y su propósito fue pasar más allá de la fase algo negativa de patentizar la ignorancia, el prejuicio y la opinión, a otra más positiva de estructurar una teoría sistemática. La República *pertenece a este estadio medio. En los últimos diálogos, Platón trata con mayor profundidad los temas tocados en diálogos anteriores, con el propósito de elaborarlos más. A este último grupo pertenece su celebrada cosmogonía: el* Timeo, *y su otro tratado principal y más práctico sobre educación:* Las Leyes.

La República *está organizado en diez secciones, técnicamente llamadas "libros", que no corresponden con exactitud a la lógica de la argumentación. La discusión se lleva a efecto, como ocurre en general, entre Sócrates y un grupo de compañeros ociosos de Platón, en un ambiente sin protocolos; en este caso en una cena en casa de Polemarco. Además del anfitrión hay otros invitados, todos parientes y amigos de Polemarco, además de Sócrates y los hermanos mayores de Platón, Adimante y Glaucón. Si bien el diálogo comienza como una conversación general, al llegar al tema central de la educación acontece entre estos tres últimos.*

La discusión vespertina empieza con la noción de la justicia y cómo debería ser distribuida apropiadamente, de manera que a cada uno le correspondiera lo que se le debe. En el primer libro se ilustra la técnica socrática común del elenco, *donde uno de los interlocutores adelanta una proposición y Sócrates, mediante acertado interrogatorio, lo lleva a un callejón sin salida o le demuestra que está en una contradicción, a partir de la cual no es posible proseguir. Con este método elénquico, Sócrates refuta las dos posiciones: que la justicia es moralidad convencional o simple interés creado. De esta manera se llega al tercer punto de vista, acerca de que la justicia es independiente de las manipulaciones humanas. Para estudiar más a fondo la idea de justicia, Sócrates quiere que los disputantes consideren las operaciones de ésta a mayor escala, en la arena política misma, para lo cual un método útil sería realizar un estudio, en teoría, de un Estado ideal.*

Al efecto deben existir algunos principios guía, los que se establecen en el libro II de La República. *Se afirma que los principios básicos de las organizaciones sociales son la necesidad mutua y la división del trabajo fundada en la aptitud, lo que lleva a Sócrates a considerar la cuestión general del gobierno y del grupo rector del Estado. Así, el diálogo desarrolla la noción de que si la aptitud ha de ser criterio de división del trabajo, entonces quienes gobiernan han de poseer los atributos de la jefatura. Por lo tanto, debe haber una selección y preparación de las personas, cuyas aptitudes las señalan para tal posición. A esos líderes los denomina guardianes, y los atributos especiales que los dotan con la capacidad de mantener el Estado justo, de acuerdo con Sócrates, son una disposición filosófica, elevado espíritu, rapidez y fuerza. Al final del Libro II, donde empiezan los extractos de* La República, *Sócrates plantea la cuestión de cómo se ha de educar a dichos guardianes.*

Las selecciones de Platón que siguen comienzan con un breve extracto del Teeteto.

Teeteto

Sócrates: "El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en punto a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo a los demás y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Ésta es la causa de que no esté versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir.

"La prueba es que muchos, que ignoraban este misterio y se atribuían a sí mismos tal aprovechamiento, habiéndome abandonado antes de lo que convenía, ya por desprecio a mi persona, ya por instigación de otro,

desde aquel momento han abortado en todas sus producciones, a causa de las malas amistades que han contraído, y han perdido por una educación viciosa lo que habían ganado bajo mi dirección. Han hecho más caso de quimeras y fantasmas que de la verdad, y han concluido por parecer ignorantes a sus propios ojos y a los de los demás. De este número es Arístides, hijo de Lisímaco, y muchos otros. Cuando vienen a renovar su amistad conmigo, haciendo los mayores esfuerzos para obtenerla, mi genio familiar me impide conversar con algunos, si bien me lo permite con otros, y éstos aprovechan como la primera vez. A los que se unen a mí les sucede lo mismo que a las mujeres embarazadas; día y noche experimentan dolores de parto e inquietudes más vivas que las ordinarias que sienten las mujeres. Estos dolores son los que yo puedo despertar o apaciguar, cuando quiero, en virtud de mi arte. Todo esto es respecto a los que me tratan. Alguna vez también, Teeteto, cuando veo a alguno cuya alma no me parece preñada, convencido de que no tiene ninguna necesidad de mí, trabajo con el mayor cariño en proporcionarle un acomodamiento, y puedo decir que con el socorro del Dios conjeturo felizmente respecto a la persona a cuyo lado y bajo cuya dirección debe ponerse. Por esta razón he colocado a muchos con Pródico y otros sabios y divinos personajes.

"La razón que he tenido para extenderme sobre este punto, mi querido amigo, es que sospecho, así como tú dudas que tu alma está preñada y a punto de parir. Condúcete, pues, conmigo, teniendo presente que soy un hijo de partera, experto en este oficio; esfuérzate en responder, en cuanto te sea posible, a lo que te propongo; y si después de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te lo desecho, no te enfades conmigo, como hacen las que son madres por primera vez. Muchos, en efecto, querido mío, se han irritado de tal manera cuando les combatía alguna opinión extravagante, que de buena gana me hubieran despedazado con sus dientes.

"No pueden persuadirse de que yo nada hago que no sea por cariño hacia ellos, y están muy distantes de saber que ninguna divinidad quiere mal a los hombres, y que yo no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta."

La República

Primera educación del guardián

En la discusión que sigue, Sócrates sostiene que dado que el carácter se forma a edad temprana, la educación de los guardianes ha de comenzar en

sus primeros años. Por lo tanto, los niños seleccionados para tal educación sólo han de ver el bien, que primero debe aparecer en una forma simplificada y seleccionada, dirigida hacia la meta de producir personalidades armoniosas. Esto es, personas que no estén poseídas ni de una petulancia incipiente ligada a una inclinación animal a arreglarlo todo por la fuerza bruta, ni débiles ratones de biblioteca sin arrestos mentales, endebles para la lucha. En el carácter de los guardianes, la energía y la iniciativa han de estar en equilibrio con la razón. Para cultivar tales cualidades se indica que los estudios acostumbrados de los atenienses deberían ser: música, literatura y educación física.

Libro II

—Tal será, por tanto, el carácter de nuestros guerreros. Mas, ¿de qué manera formaremos su espíritu y su cuerpo? Examinemos antes si esa búsqueda puede conducirnos al objeto de esta conversación, que consiste en conocer cómo puede originarse en la sociedad la justicia y la injusticia, a fin de no descuidar la tal búsqueda, si puede servirnos de algo, u omitirla si resulta que es inútil. —Pienso —terció el hermano de Glaucón— que esa búsqueda que dices ha de contribuir poderosamente al descubrimiento de lo que tratamos de escudriñar. —Procedamos, pues, a ese examen, mi querido Adimante, por prolijo que pueda ser.

—Procedamos a él. —Formemos a nuestros guerreros a nuestro arbitrio y por vía de conversación. —Me parece bien. —¿Qué educación conviene que les demos? Difícil es, a mi parecer, darles otra mejor que la que desde hace mucho se usa entre nosotros, y que consiste en formar el cuerpo mediante la gimnástica, y el alma por medio de la música. —Difícil es, en efecto, hallar otra mejor. —¿Empezaríamos su educación con la música, más bien que con la gimnástica? —Sin duda. —¿No constituyen los discursos, al parecer, parte de la música? —Sí. —¿Y no los hay de dos géneros: verdaderos unos, otros mentirosos? —Sí. —Entrarán igualmente en nuestro plan de educación, empezando por los discursos mentirosos.

—No se me alcanza tu pensamiento. —¡Cómo! ¿Ignoras, por ventura que lo primero que se hace con los niños es contarles fábulas? Ahora bien, aunque a veces se encuentre una parte de verdad en las fábulas, no son éstas, por lo común, otra cosa que un tejido de mentiras, con las cuales se divierte a los niños hasta el momento en que se les manda al gimnasio. —Verdad es. —Por eso he dicho que debe iniciarse su educación con la música. —Tienes razón. —Tampoco ignoras que todo depende de los principios, particularmente en lo que se refiere a los niños, porque en esa edad, el alma, tierna todavía, recibe fácilmente todas las impresiones que quieran dársele. —Nada más cierto. —¿Permitiremos, pues, que el primero que se presente refiera indiferentemente a los

niños todo género de fábulas, y que el alma infantil reciba de esas fábulas, impresiones, las más de las veces contrarias a las ideas que queremos que tengan en edad más avanzada? —No puede tolerarse semejante cosa.

—Empecemos, pues, antes que nada, por velar sobre los autores de fábulas. Escojamos aquellas que sean convenientes, y rechacemos las demás. Induciremos luego a las nodrizas y a las madres a que diviertan con ellas a los niños, y a que formen así sus almas con mayor cuidado todavía del que ponen en formar sus cuerpos. En cuanto a las fábulas que hoy se les cuentan, deben ser rechazadas en su mayor parte. —¿Qué fábulas? —Juzgaremos de las pequeñas por las grandes, puesto que todas ellas deben ser hechas sobre el mismo modelo y tender al mismo fin. ¿No es cierto? —Sí, pero no veo cuáles sean las grandes fábulas a que te refieres.

—Las que nos han contado Hesíodo, Homero y los demás poetas; porque los poetas, así los de ahora como los del pasado, no tienen otro oficio que el de divertir con sus fábulas al género humano. —Pero, ¿a qué fábulas aludes, y qué es lo que en ellas censuras? —Censuro aquello que en efecto y sobre todo merece ser reprobado en esa clase de mentiras corruptoras. —¿Qué quieres decir? —Quiero decir que nos presentan a los dioses y a los héroes de otra manera que como ellos son, como cuando un pintor pinta retratos que no se parecen a sus originales.

Libro III

—Según eso, la belleza, la armonía, la gracia y el número del discurso son expresión de la bondad del alma. Y no entiendo por esto la estupidez que suele llamarse, suavizándolo, bondad, de condición. Aludo al carácter de aquella alma cuyas costumbres son realmente hermosas y buenas. —Verdad dices. —¿No deben aplicarse nuestros jóvenes guerreros a adquirir todas esas cualidades, si quieren cumplir a conciencia con sus deberes? —Indudablemente. —Tal es, a lo menos, el objeto de todas las artes, de la pintura, de la escultura, del bordado, de la arquitectura y de la propia naturaleza en la producción de las plantas y de los cuerpos. La gracia o la falta de gracia se encuentran es sus obras; y así como la falta de gracia, de número, de armonía, suele ser indicio de mal espíritu y pésimo corazón, así las cuestiones opuestas son imagen y expresión de un espíritu y de un corazón bien hechos. —Así es como dices.

—¿Bastará, pues, con que vigilemos a los poetas y que les obliguemos a que nos ofrezcan en sus versos modelos de buenas costumbres o a que, de lo contrario, no escriban? ¿No será necesario, a más de eso, que tengamos ojo a los demás artistas y les impidamos que nos den, así en pintura como en arquitectura o en cualquier otro género, obras que carezcan de gracia, de corrección, de nobleza, de proporciones? Y en

cuanto a aquellos que no puedan hacerlo de otra manera, ¿no les prohibiremos que trabajen entre nosotros, por temor a que los guardianes de nuestra república, criados en medio de esas viciosas imágenes como en malos pastos, y nutriéndose, por decirlo así, de esa contemplación día tras día, contraigan de resultas de ello, y sin advertirlo, algún vicio en su alma? Necesitamos, por el contrario, buscar artistas hábiles, capaces de seguir las huellas de la naturaleza de lo bello y de lo gracioso, para que nuestros jóvenes, criados entre sus obras como en un ambiente puro y sano, reciban sin cesar de ellas saludables impresiones por ojos y oídos, y que desde la infancia todo les mueva insensiblemente a imitar, a amar lo hermoso, y a establecer entre ello y ellos mismos un perfecto acorde.

—No habría nada mejor que semejante educación. —¿No obedece a esa misma razón, mi querido Glaucón, el hecho de que sea la música parte principal de la educación, porque el número y la armonía, al insinuarse desde muy temprano en el alma, se apoderan de ella y hacen penetrar en su fondo, en pos de sí, a la gracia y a lo hermoso, cuando se da esa parte de la educación como debe darse, mientras que ocurre todo lo contrario cuando la descuidamos? ¿Y no será, a más de eso, porque un joven educado como es debido en la música discernirá con toda precisión lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte, y recibirá de ello una impresión justa y enojosa; y, por lo mismo, alabará arrebatadamente lo que observe de hermoso, le dará cabida en su alma, hará de ello su alimento, y con eso se formará para la virtud; mientras que, por otra parte, sentirá desprecio y aversión naturales hacia aquello que encuentre de vicioso, y eso desde su más tierna edad, antes de ser iluminado por las luces de la razón, apenas llegue la cual se abrazará con ella en virtud de la secreta relación que habrá establecido la música entre la razón y él? —Ésas son, a mi ver, las ventajas que nos proponemos conseguir al educar a los niños por medio de la música.

—Del mismo modo, pues, que no nos hallamos suficientemente instruidos en lo que se refiere a la lectura hasta que ninguna combinación de las letras elementales en todas las palabras, largas o breves, sin dejar una, se nos escape, y que nos aplicamos a reconocer donde quiera que las hallemos esas letras, porque sin eso nunca llegaríamos a ser gramáticos. —Verdad es. —Lo mismo, igualmente, que, si no conocemos las letras en sí mismas, jamás conoceremos la imagen que de esas letras veamos representada en las aguas y en los espejos, siendo como son una y otra cosa objeto de la misma ciencia y del mismo estudio. —Indudablemente. —Pues, ¿no podría yo decir asimismo, ¡por los dioses inmortales!, que jamás seremos músicos excelentes, así nosotros como los guerreros que nos proponemos formar, si no nos familiarizamos con la idea de la templanza, de la fuerza, de la generosidad, de la grandeza de alma y de las demás virtudes hermanas de esas

ideas que se nos ofrecen en mil diversos objetos, si al primer golpe de vista sabemos distinguirlas, así a ellas como a sus imágenes, dondequiera que se encuentren, ya sea en grande, ya en pequeño, sin desdeñar nunca ninguna de ellas, y convencidos, cualquiera que sea la forma en que se presenten, de que constituyen el objeto de la misma ciencia y del mismo estudio?

—Después de la música, formaremos a nuestros jóvenes en la gimnástica. —Sin duda. —Menester es, pues, que se apliquen seriamente a ella desde muy temprano y tanto como su vida dure. He aquí mi pensamiento en este respecto; mira si es ése también el tuyo. A mi parecer, no es el cuerpo por bien constituido que esté, el que torna buena al alma con su virtud, sino que es el alma, por el contrario, cuando es buena, la que da al cuerpo, mediante su propia virtud, toda la perfección de que aquél es capaz. ¿Qué te parece a ti de eso? —Soy de tu mismo sentir.

—¿Crees, mi querido Glaucón, como otros muchos imaginan, que la música y la gimnasia hayan sido instituidas para formar el cuerpo? —¿Por qué me haces esa pregunta? —Porque me parece que una y otra han sido instituidas principalmente para bien del alma. —¿Pues cómo? —¿Has reparado en la disposición del carácter de aquellos que toda su vida se aplican a la gimnástica o a la música? —¿Qué es lo que tienen? —¿Has reparado, digo, en que unos son rudos e intratables, y otros muelles y afeminados? —Tengo observado, en efecto, que a los que se dedican exclusivamente a la gimnástica les queda como consecuencia de ello demasiada rudeza, y que los que sólo han cultivado la música son de una blandura y molicie que no les honra, precisamente. —Y sin embargo, esa rudeza sólo puede provenir de un natural ardiente y lleno de fuego, que, de ser bien cultivado, daría fruto de valor, pero que, mantenido en tensión excesiva, degenera en rudeza y aun en brutalidad. —Tal creo. —Y la dulzura, ¿no es señal de un carácter filosófico, que, si se relaja con exceso, se convierte en molicie, pero que, cultivado como es debido, pasa a ser cortesía y dignidad? —Es cierto. —Queremos, por tanto, que nuestros guerreros reúnan a la vez esos dos caracteres. —Sí. —Preciso es, pues, que hallemos modo de concordarlos. —Sin duda. —Porque su acorde hace al alma a la vez valerosa y moderada.

—Así, no para cultivar el alma y el cuerpo (pues si este último saca algún provecho de ello, es sólo indirectamente), sino para cultivar sólo el alma, y perfeccionar en ella el valor y la cordura, han otorgado los dioses al hombre la música y la gimnástica, para que los acuerde entre sí, entendiéndolos y aflojándolos oportunamente y en un justo grado. —Así parece. —Por tanto, aquel que ha encontrado el temperamento justo de esas dos artes y que las aplica como es debido a su alma, ése merece mucho más el nombre de músico, y posee mejor que la ciencia

de los acordes que aquel cuyo arte se limita a templar las cuerdas de un instrumento. —Evidentemente, querido Sócrates.

—Nuestra república, amado Glaucón, ¿podrá perdurar si no tiene a su frente un hombre de ese carácter que la gobierne? —No, es absolutamente preciso que cuente con un hombre así.

LA SELECCIÓN DE LOS GUARDIANES: METÁFORA DE LOS TRES METALES

Ahora la discusión gira en torno a la selección de los futuros guardianes de ese Estado ideal, y el primer criterio propuesto es que tales personas han de poseer una devoción al bien común que esté por encima de sus sentimientos personales. Tal cualidad, y otras que se especifican, no se encuentran en todo el mundo en el mismo grado; la gente tiene una constitución distinta, que Platón explica mediante la famosa metáfora de los tres metales, donde sostiene que las diferencias individuales se deben a que los dioses han mezclado en nuestras almas, en proporciones diversas, los equivalentes psíquicos de los metales oro, plata y bronce. Son aquellos en quienes predomina el oro los más aptos para gobernar, esto es, aquellos que tienen dentro de sí las cualidades del amor a la justicia y al bien público.

—Pues ahí tienes, sobre poco más o menos, acabada la educación de nuestros jóvenes. Porque inútil sería que nos extendiésemos aquí sobre lo que se refiere a la danza, a la caza, a las luchas gímnicas y a los combates a caballo. Es evidente que en todo eso hay que seguir los principios que ya hemos establecido, y no será difícil trazar las reglas de tales juegos. —No creo, en efecto, que sea cosa demasiado ardua. —Veamos, pues, qué es lo que nos falta por ordenar ahora. ¿No es, acaso, la elección de quiénes deberán mandar y quiénes obedecer? —Sí. —Claro parece que habrán de mandar los ancianos, y los jóvenes obedecer. —Indudablemente. —Y que habrá que escoger, entre los ancianos, a los mejores. —Sí. —¿Cuáles son los mejores labradores? Sin duda los que más entienden la agricultura. —En efecto. —Pues si hemos de escoger también por jefes a los mejores guardianes del Estado, escogeremos a aquellos que en más alto grado posean las cualidades de guardianes excelentes. —Ciertamente. —Para eso hace falta que, a más de la prudencia y la energía necesarias, tengan mucho celo del bien público. —Sin duda. —Y estimamos en más aquellas cosas cuyos intereses son inseparables de los nuestros, de cuya buena o mala fortuna estamos convencidos de que depende nuestra felicidad o nuestra desdicha. —Verdad es. —Escojamos, pues, de todos los guardianes, a aquellos que, después de maduro examen, nos haya parecido que se han pasado la vida preocupándose de hacer aquello que redundaba en provecho público a juicio suyo, y a quienes nada tuvo jamás fuerza bastante para moverles a obrar en contra de los intereses del Estado. —Ésos son, cier-

tamente, los que nos convienen. —Creo que sería provechoso seguirles en las diferentes edades, observar si han permanecido en todo punto fieles a esas máximas, y si no les han hecho nunca perder de vista la obligación de obrar en pro del bien público el soborno o la coacción. —¿Y cómo habrían de perder de vista esa máxima?

—Voy a explicártelo. Las opiniones surgen de nuestro espíritu de dos distintas maneras: voluntariamente o a pesar nuestro. Voluntariamente renunciamos a las opiniones falsas cuando alguien nos desengaña; abandonamos a pesar nuestro aquellas que son verdaderas. —Concibo fácilmente el primer punto, pero no comprendo el segundo. —Pues qué, ¿no te cabe en la cabeza que los hombres renuncien al bien a pesar suyo, y al mal voluntariamente? ¿No es un mal desviarse de la verdad, y un bien dar con ella? ¿Y no es dar con ella tener opinión justa de cada cosa? —Tienes razón. Ahora comprendo que los hombres renuncien a pesar suyo a las opiniones verdaderas. —Esa calamidad no puede, pues, ocurrirles más que por sorpresa, por hechizo o por violencia. —No te entiendo. —Me sirvo, por las trazas, de expresiones trágicas. Por sorpresa, entiendo la disuasión y el olvido; éste es obra del tiempo, como aquélla lo es de la razón. ¿Me entiendes ahora? —Sí. —Por violencia entiendo la pena y el dolor que obligan a uno a cambiar de parecer. —Esto sí que lo entiendo, y tienes razón. —Creo que verás fácilmente que el hechizo obra sobre aquellos que cambian de opinión seducidos por el incentivo del placer o por miedo a algún mal. —Sin duda, y puede considerarse como hechizo todo aquello que ejerce ilusión sobre nosotros.

—A nosotros, pues, corresponde observar, como hace un instante te decía, a los que más fieles se muestren a la máxima de que debe hacerse todo aquello que resulte ser de utilidad pública, probándolos desde niños, poniéndoles en circunstancias en que puedan más fácilmente olvidar esa máxima y dejarse engañar, presentando a la imitación de los otros a aquel que más fielmente observe dicha máxima, conservándola mejor en su memoria y siendo más difícil de seducir; ¿no es eso? —En efecto. —Deberemos ponerles luego a prueba de trabajos, de combates, de dolor, y ver cómo aguantan todo ello. —Perfectamente. —Finalmente, habrá que ensayar en ellos el prestigio y la seducción, haciendo con ellos, en cierto modo, lo que con los potros a los cuales se expone al estruendo y al tumulto para ver si son asustadizos... Así, los llevaremos, cuando todavía sean muchachos, adonde se vean rodeados de objetos terribles o seductores, y probaremos, con más cuidado del que se pone para probar el oro por medio del fuego, si en todas esas ocasiones no puede nada sobre ellos el hechizo; si, atentos en todo punto a velar sobre sí mismos y a no desperdiciar las lecciones de música que han recibido, dejan ver siempre con su conducta que su alma está regida por las leyes del número y de la armonía, y que son, en fin, tales cuales deben ser para servir provechosamente a su patria y ser útiles a sí mismos. Instituiremos por jefe y guar-

dián de la república a aquel que en la infancia, en la mocedad y en la edad viril, haya pasado por todas esas pruebas saliendo puro de ellas; le colmaremos de honras durante su vida, y después de su muerte le erigiremos un magnífico sepulcro, así como todos aquellos monumentos que puedan ilustrar su memoria. En cuanto a los que no posean ese carácter, los reprobaremos. Ahí puedes ver, querido Glaucón, si no me equivoco, en suma e imperfectamente, de qué manera debemos proceder para elegir a nuestros jefes y guardianes. —Soy de tu mismo parecer. —¿No son ésos los que debemos considerar como auténticos y primeros guardianes del Estado, así por lo que se refiere a los enemigos como a los ciudadanos, para quitar a éstos la voluntad y a aquéllos el poder de dañarnos, no siendo los jóvenes a quienes damos título de guardianes, sino ministros y ejecutores de las decisiones de los magistrados? —Tal creo.

—¿En qué forma procederemos ahora para persuadir a los magistrados, o por lo menos a los demás ciudadanos, de que alguna mentira del género de las que hemos dicho era de grande utilidad? —¿Qué género de mentira es ése? —No tiene nada de nuevo; ha nacido en Fenicia y, por lo que dicen los poetas, que parecen persuadidos de ello, es un hecho real, que se ha dado ya en diversos lugares. Pero en nuestros días no ha ocurrido, y ni siquiera sé si alguna vez llegará a darse. No es pequeña cosa hacerlo creer. —¡No te cuesta poco trabajo decirnos de qué se trata! —Cuando lo hayas oído, verás que no sin razón procedo así. —Habla, y nada temas. —Voy a decirlo; mas en verdad que no sé dónde encuentre la audacia o las expresiones que necesito para intentar persuadir a los magistrados y a los guerreros primero, y luego al resto de los ciudadanos, de que solamente en sueños han recibido la educación que les hemos dado; que, en realidad, han sido criados y formados en el seno de la tierra, así ellos como sus almas y cuanto les pertenece; que después de haberlos formado la tierra, su madre los ha dado a luz; que, por tanto, deben considerar a la tierra que habitan como madre y nodriza suya, defenderla contra quienquiera que ose atacarla, y tratar a los demás ciudadanos como a hermanos salidos del mismo seno. —No sin motivo temías cuando empezaste a contarnos esa fábula.

—Convengo en ello. Mas, puesto que he empezado, escucha lo que falta. Todos vosotros sois hermanos, les diré, pero el dios que os ha formado ha hecho entrar oro en la composición de aquellos de vosotros que son aptos para gobernar a los demás; así, son los más preciosos. Ha puesto plata en la composición de los guerreros, hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos. Como todos poseen origen común, tendrán, por lo regular, hijos que se les asemejen. Mas podrá ocurrir que un ciudadano de la raza de oro tenga un hijo de la raza de plata; que otro de la raza de plata traiga al mundo un hijo de la raza de oro, y que otro tanto ocurra a las demás razas. Ahora bien, el dios ordena ante todo a los magistrados que cuiden y atiendan principalmente al metal de que

se componga el alma de cada niño. Y si sus propios hijos tienen alguna mezcla de hierro o de bronce, no quiere el dios que en modo alguno hallen gracia ante los magistrados, sino que éstos los releguen al estado que les convenga, sea el de artesano o el de labrador. Quiere asimismo que si estos últimos tienen hijos que dejen ver oro o plata en su composición, sean elevados los unos a la condición de los guerreros, y a la de los magistrados los otros, porque hay un oráculo que dice que la república perecerá cuando sea gobernada por el bronce o por el hierro. ¿Conoces algún medio para insinuarles que esta fábula es una verdad? —No veo medio alguno de convencer de ello a aquellos a que nos referimos, mas creo que podrá persuadirse de eso a sus hijos y a todos los que vayan naciendo después. —Comprendo lo que quieres decir. Eso sería excelente para inspirarnos mayor amor aún a la patria y a sus conciudadanos. Tenga pues, esta invención todo el buen éxito que a la fama le plazca darle.

Libro IV

—Todo lo que aquí les prescribimos, mi querido Adimante, no es tan importante como pudiera imaginarse. No es nada, en rigor; sólo se trata de observar un punto, único importante, o, más bien, único suficiente. —¿Y qué punto es ése? —La educación de la juventud y de la infancia. Si nuestros ciudadanos son debidamente educados y llegan a ser perfectos hombres de bien, fácilmente verán por sí mismos la importancia de todos estos puntos y de otros muchos que aquí omitimos, como son los concernientes a las mujeres, al matrimonio y a la procreación de los hijos; verán, digo, que, como dice el proverbio, todas esas cosas deben ser comunes entre amigos. —Lo cual estará muy bien.

—En un Estado, todo depende de los comienzos. Si ha comenzado bien, irá aumentando siempre, como el círculo. Una buena educación forma naturales hermosos; los hijos siguen primero las huellas de sus padres, hácense bien pronto mejores que quienes les precedieron, y, entre otras ventajas, cuentan con la de traer a la vida hijos que les superen también a ellos en mérito, como ocurre con los animales. —Es natural que así sea. —Así, por decirlo todo en dos palabras, los que se hallan al frente de nuestro Estado, habrán de velar especialmente porque la educación se mantenga pura, y, sobre todo, para que nada sea innovado en la gimnástica ni en la música, de suerte que si algún poeta dice que *los cantos más nuevos son los que más agradan*, no imaginen que el poeta hable de nuevos aires, sino de una nueva manera de cantar, y no aprueben semejantes innovaciones. No hay que encomiar ni introducir ninguna innovación por ese estilo. Tengan cuidado, pues, con no adoptar nada nuevo en materia de música, que con ello se arriesgarán a echarlo todo a perder; porque, como dice Damón, y en eso soy de su

parecer mismo, no se puede tocar a las reglas de la música sin alterar las leyes fundamentales de la gobernación. —Puedes incluirme también entre los que piensan de esa misma manera.

—Nuestros magistrados, pues, habrán de tomar la música como ciudadela del Estado. —Sí, pero el desdén a las leyes se introduce allí fácilmente sin ser notado. —Cierto. Parece primero que no es más que un juego, y que no hay que temer de ello ningún mal. —En efecto, al principio no hace más que insinuarse poco a poco e infiltrarse suavemente en los usos y costumbres. Va luego aumentando incesantemente, y se desliza en las relaciones que entre sí mantienen los miembros de la sociedad; de ahí avanza y llega a las leyes y a los principios de la gobernación, que ataca, mi querido Sócrates, con la mayor insolencia, y acaba en la ruina del Estado y de los particulares. —¿Realmente sucede como dices? —Cuando menos así me lo parece. —Razón de más por tanto, para que desde muy pronto sometamos los juegos de los niños a la disciplina más rigurosa; porque a poco que llegue a relajarse, y a poco que de ella se aparten nuestros hijos, imposible será que en la edad madura salgan virtuosos y sumisos para con las leyes. —¡Ni cómo podrían serlo! —Mientras que si los juegos de los niños son regulados desde el primer momento, si el amor al orden penetra en su corazón al mismo tiempo que la música, ocurrirá, en virtud del efecto contrario, que todo saldrá cada vez mejor, de modo que si la disciplina decayese en algún extremo, ellos mismos la restablecerán algún día. —Cierto es eso. —Ellos mismos restablecerán esos reglamentos que pasan por ser minucias, y que sus predecesores habrían dejado caer en desuso. —¿Qué reglamentos son ésos? —Los siguientes: callar en presencia de los ancianos, levantarse cuando éstos lleguen, cederles el puesto de honor en todas partes, guardar el debido respeto a los padres, conservar la manera de vestir, de cortarse el pelo, de calzar, todo lo que atañe al cuidado del cuerpo, y otras mil cosas análogas. ¿No encontrarán por sí mismos todo eso? —Sí. —Necedad fuera dictar sobre semejante materia leyes que no por ser impuestas por escrito o de viva voz serían mejor observadas. Por otra parte, ningún legislador ha descendido todavía a esos detalles. —Verdad es. —Parece, mi querido Adimante, que todas esas prácticas son como natural consecuencia de la educación. Y, en efecto, ¿no atrae siempre a sí lo semejante a su semejante? —Sin duda. —Por consiguiente, nuestra conducta acaba por ser muy buena o muy mala según el punto de partida. —Es natural que así sea. —Por eso, jamás quisiera yo instituir nada sobre esta clase de cosas.

La justicia en el Estado

Tras considerar los principios de selección de los futuros guardianes, el diálogo pasa a tratar asuntos generales de organización social y señala los que

deberían ser objeto de legislación. A continuación se listan las cuatro virtudes del Estado ideal: prudencia, valor, temperancia y justicia. La prudencia es la cualidad que distingue a los guardianes, mientras que la valentía de los auxiliares y la temperancia que existe en la sociedad en general se debe a que cada una de las clases acepta su papel particular en el plan general, así como el derecho de los guardianes a ser sus gobernantes. Luego, Sócrates pasa a considerar cómo se presenta la cuarta virtud, la justicia.

—Hemos dado, según parece, con lo que hace a nuestra república prudente, valerosa, temperante. Nos falta descubrir lo que completa su virtud; y es evidente que eso es la justicia. —Evidente es, en efecto. —Hagamos como los cazadores, mi querido Glaucón: rodeemos las breñas, donde debe hallarse la justicia; tomemos todas nuestras noticias para impedir que se escape y desaparezca de nuestra vista. No cabe duda de que por aquí anda. Ojea, pues, y avísame si la distingues tú antes. —Pluguiese a los dioses. Mas no; no será ya poco si puedo seguirte y ver las cosas a medida que tú me las muestres. —Pues sígueme, luego que juntos hayamos invocado a los dioses. —Eso voy a hacer. Ve tú delante. —Oscuro me parece el lugar, escabroso y de difícil acceso. Avancemos, sin embargo. —Avancemos.

Después de haber ojeado algún tiempo: —¡Buenas nuevas mi querido Glaucón! Me parece que estoy sobre la pista, y no creo que la justicia se nos escape. —¡Buenas nuevas, en efecto! —En verdad que somos bien poco perspicaces, tanto el uno como el otro. —¿Por qué? —Hace infinito tiempo que la teníamos a nuestros pies, y no nos percatábamos de ello. Tan dignos de risa como los que buscan aquello que tienen entre manos, dirigíamos nuestras miradas hacia lo lejos, en vez de mirar cerca de nosotros, donde ella estaba. Por eso, sin duda, se nos ha escapado tanto tiempo. —¿Cómo dices? —Digo que llevamos un buen rato hablando de la justicia, sin reparar en que era de ella de quien estábamos hablando. —Me estás haciendo padecer con tan largo preámbulo. —Pues oye, a ver si no tengo razón. Lo que al principio establecimos, cuando fundábamos nuestro Estado, es la misma justicia, o por lo menos algo que se le asemeja. Ahora bien, decíamos y hemos repetido varias veces, si bien recuerdas, que cada ciudadano debe tener un solo empleo, aquel para el cual trae, al nacer, más disposición. —Eso es lo que decíamos. —Pero hemos oído decir a otros, y nosotros mismos lo hemos dicho, que la justicia consiste en ocuparse únicamente de los propios asuntos, sin intervenir para nada en los ajenos. —Eso dijimos. —Avancemos otro paso, amigo mío: me parece que la justicia consiste en que cada cual haga lo que tiene que hacer. ¿Sabes qué me mueve a creerlo? —No, dime. —Me parece que después de la templanza, del valor y de la prudencia, lo que nos falta por examinar en nuestra república debe ser el principio mismo de esas tres virtudes, aquello que las produce y las con-

serva tanto tiempo cuanto en ellas perdura. Ahora bien, ya hemos dicho que si encontrásemos esas tres virtudes, lo que quedase después de haberlas puesto aparte sería la justicia. —Por fuerza habrá de ser ella.

—Si tuviésemos que decidir qué será lo que contribuya más poderosamente a hacer perfecto nuestro Estado; si la concordia entre magistrados y ciudadanos, o, en nuestros guerreros, la idea legítima e inquebrantable de lo que es de temer o lo que no, o la prudencia y celo de los que gobiernan, o, finalmente, aquella virtud por la cual todos los ciudadanos, mujeres, niños, hombres libres, esclavos, artesanos, magistrados y súbditos, se limitan cada cual a su empleo, sin intervenir en los ajenos, difícil nos sería fallar. —Dificilísimo. —Así, esa virtud que contiene a cada cual dentro de los límites de su propia labor, no contribuye menos a la perfección de la sociedad civil que la prudencia, el valor y la templanza. —En efecto. —Y esa virtud, que unida a las demás, asegura el bien del Estado, ¿no es la justicia? —Ninguna otra cosa es, ciertamente.

—Cerciorémonos de esta verdad de otra manera. En nuestro Estado, ¿no tendrán los magistrados a su cargo fallar en las diferencias de los particulares? —Sin duda que sí. —Y, ¿qué otro fin se propondrán en sus juicios, sino el de impedir que nadie se apodere del bien ajeno ni sea despojado del suyo? —Ningún otro. —¿No será porque eso sea justo? —Sí. —¿Tenemos, pues, en eso otra prueba de que la justicia asegura a cada cual la posesión de aquello que le pertenece, y el libre ejercicio del empleo que le conviene? —Cierto es eso. —Repara si eres de mi misma opinión. Si el carpintero injiere en el oficio del zapatero, o el zapatero en el del carpintero; si hacen intercambio de sus herramientas y del salario que reciben, o si el mismo hombre ejerce ambos oficios a la vez, ¿crees que ese desorden cause gran daño a la sociedad? —No. —Mas si aquel a quien la naturaleza ha destinado a ser artesano o mercenario, hinchado con sus riquezas, con su crédito, con su fuerza o con cualquiera otra ventaja semejante, injiriese en el oficio de guerrero, o el guerrero en las funciones de magistrado sin tener capacidad para ello, si hiciesen trueque de los instrumentos propios de su empleo y de las ventajas que éste lleve aparejadas, o si el mismo hombre quisiera cumplir a la vez esos diferentes empleos, entonces, creo, y sin duda lo creerás tú como yo, que semejante cambio y confusión acarrearían infaliblemente la ruina de la sociedad.

—Infaliblemente. —La confusión y la mezcla de esos tres órdenes de funciones es, pues, lo más funesto que pueda ocurrirle a un Estado. Puede decirse que es un verdadero crimen. —Cierto. —Ahora bien, el más grande, el verdadero crimen para con el Estado, ¿no es la injusticia? —Sí.

—En eso, pues, consiste la injusticia. De donde se sigue que cuando cada orden del Estado, el de los mercenarios, el de los guerreros y el de los magistrados, permanece dentro de los límites de su empleo, sin exce-

der de ellos, eso debe ser lo contrario de la injusticia (es decir, la justicia), y lo que hace que una república sea justa. —Me parece que no puede ser de otra manera. —No lo afirmemos todavía. Veamos antes si lo que acabamos de decir de la justicia considerada en el Estado puede aplicarse a cada hombre en particular. Porque, ¿qué más podemos pedir? Si no, orientaremos nuestras pesquisas en otro sentido. Pongamos fin ahora al escudriñar a qué nos hemos lanzado.

La justicia como cualidad humana

La argumentación, hasta ahora, ha establecido que el buen Estado debe ser equilibrado y cada persona debe realizar su propio cometido, mientras que de acuerdo con el principio de la división del trabajo, los buenos gobernantes serán aquellos que más dotados estén por la naturaleza para serlo. Sócrates sostiene ahora que la justicia de cada individuo es análoga a la justicia del Estado. El individuo es prudente por su razón, valiente por su espíritu, temperante cuando su apetito (esto es sus deseos instintivos) y su espíritu se hallan bajo el control de la razón. Y es justo cuando cada una de sus facultades desempeña su propio trabajo y no se entromete en las funciones de las demás.

—Por fin hemos llegado, aunque con no poco trabajo, a demostrar claramente que hay en el alma del hombre tres principios que responden a cada uno de los tres órdenes del Estado. —En efecto. —¿No se nos aparece como inexcusable que el particular sea prudente? —Sí. —¿Y que el particular sea valeroso de la misma manera y por lo mismo que el Estado? En una palabra, ¿que todo aquello que contribuye a la virtud se encuentre en el uno como en el otro?—Sin duda. —Así diremos, mi querido Glaucón, que lo que hace justo al Estado hace justo al particular igualmente. —Consecuencia necesaria. —No hemos olvidado que el Estado es justo cuando cada uno de los tres órdenes de que se compone hace exclusivamente aquello que es su deber. —No creo que lo hayamos olvidado. —Recordemos, pues, que cada cual de nosotros será justo y cumplirá su deber cuando cada una de las partes de que él mismo se compone cumpla su labor propia. —Sí, verdad es que deberemos recordarlo. —¿No incumbe a la razón el mando, puesto que en ella reside la prudencia, y toda vez que ejerce inspección sobre la totalidad del alma? ¿Y no corresponde a la cólera obedecer y secundarla? —Sí. —¿Y cómo podrían mantenerse en perfecto acorde esas dos partes si no es mediante la mezcla de la música y de la gimnástica de que antes hablábamos, y cuyo efecto será, por una parte, nutrir y fortificar la razón con hermosos preceptos y con el estudio de las ciencias, y, por otra parte, adulcir y aquietar el valor con el hechizo del número y de la armonía? —No veo ningún otro medio. —Esas dos partes del alma, así educadas e instrui-

das en su deber, regirán el apetito sensitivo, que ocupa la mayor parte de nuestra alma, que es insaciable por naturaleza. Tendrán cuidado de que después de haberse acrecentado y fortalecido ese apetito con el goce de los placeres del cuerpo, no exceda de los límites de su deber, ni pretenda atribuirse sobre el alma una autoridad que no le pertenece, y que introduciría en el conjunto un extraño desorden. —Sin duda.

—En caso de ataque exterior, adoptarán las mejores medidas para la seguridad del alma y del cuerpo. La razón deliberará, la cólera combatirá, y, secundada por el valor, ejecutará las órdenes de la razón. —Perfectamente. —El hombre merece, pues, nombre de valeroso, cuando aquella parte de su alma en que la cólera reside sigue constantemente, a través de los placeres y de los trabajos, las órdenes de la razón acerca de lo que es o de lo que no es de temer. —Sí. —Es prudente por esa pequeña parte de su alma que ejerce el mando y da órdenes, única que sabe lo que es útil a cada una de las otras tres partes y a todas ellas a la vez. —Cierto es eso. —¿No es temperante por la amistad y armonía que reinan entre la parte que manda y las que obedecen, cuando estas dos últimas están de acuerdo con que es la razón a quien corresponde mandar, y no le disputan la autoridad? —La templanza no puede tener más principio que ése, así en el Estado como en el particular. —Finalmente, asimismo, será justo por cuanto acabamos de decir. —Indudablemente.

—¿Hay algo, ahora, que nos impida reconocer que la justicia en el individuo es la misma que en el Estado? —No lo creo. —Si todavía nos quedase alguna duda a ese respecto, haremos que desaparezca, por los absurdos que trae aparejados consigo. —¿Cuáles? —Por ejemplo: si se tratase respecto de nuestro Estado o del particular formado con arreglo a su modelo por la naturaleza y por la educación, de examinar entre nosotros si ese hombre podría distraer en provecho suyo un depósito de oro o de plata, ¿piensas que nadie le creería más capaz de una acción como ésa, que a aquellos que no se parecen a él? —No pienso tal cosa. —¿No será, igualmente, incapaz de saquear templos, de hurtar, de traicionar al Estado o a sus amigos? —Sí —¿Y de faltar en algún modo a sus juramentos y promesas? —Sin duda. —El adulterio, la falta de respeto hacia los padres y de piedad hacia los dioses, serán otros tantos delitos de que se hará menos culpable que cualquier otro. —En efecto. —Y la causa de todo ello, ¿no es la subordinación establecida entre las partes de su alma, y la aplicación de cada una de ellas a cumplir sus deberes? —Mal podría ser otra. —Pero, ¿conoces alguna otra virtud, fuera de la justicia, que pueda formar hombres de ese carácter? —En verdad que no.

—Vemos, pues, ahora, con toda claridad, lo que al principio no pasábamos de entrever. Apenas pusimos mano al plan de nuestro Estado, cuando alguna divinidad nos ha hecho tropezar con un modelo de la justicia. —Verdad es. —Así, mi querido Glaucón, cuando exigíamos que el que hubiese nacido para ser zapatero, carpintero, o para ejercer cual-

quier otro arte, hiciese bien su oficio y no se entrometiese en ninguna otra cosa, trazábamos la imagen de la justicia. Así hemos conseguido nuestro fin por ese medio. —Evidentemente. —La justicia, en efecto, se asemeja a lo que prescribíamos nosotros en que no se detiene en los actos eternos del hombre, sino que regula lo interior del mismo, no permitiendo que ninguna parte de su alma haga otra cosa que aquello que le es propio, y prohibiéndoles que recíprocamente se usurpen sus respectivas funciones. Quiere que el hombre, después de haber señalado debidamente a cada cual las funciones que propiamente le incumben, después de haberse hecho dueño de sí mismo, después de haber establecido orden y concordia entre esas tres partes, de haber puesto entre ellas un acorde perfecto, como entre los tres tonos extremos de la armonía, la octava, la baja y la quinta, y entre los restantes tonos intermedios, si existen, después de haber ligado entre sí todos los elementos de que está compuesto, de suerte que de su conjunto resulte un todo bien regido y concertado, quiere que entonces comience a obrar el hombre, ya se proponga acumular riquezas, ya cuidarse de su propio cuerpo, ya acogerse a la vida privada, ya intervenir en los asuntos públicos; que en todas esas circunstancias dé el hombre de acción justa y hermosa a toda acción que haga nacer y mantenga en él ese hermoso orden, y el nombre de prudencia a la ciencia que preside las acciones de esa naturaleza; y que, por lo contrario, llame acción injusta a la que destruya en él ese orden, e ignorancia a la opinión que preside semejantes acciones. —Nada más cierto, mi querido Sócrates, que lo que dices.

—Así no temeremos equivocarnos mucho si aseguramos que hemos hallado qué es un hombre justo, un Estado justo, y en qué consiste la justicia. —Nada tendremos que temer. —¿Lo aseguraremos, entonces? —¡Sí, por Zeus! —Sea. Réstanos ahora, me parece, examinar qué es la injusticia. —Sin duda. —¿Es acaso otra cosa que una sedición entre las tres partes del alma, que se dirigen a aquello que no es de su incumbencia, usurpando ajeno oficio; una sublevación de una parte contra el todo por abrogarse una autoridad que no le pertenece, porque está naturalmente hecha para obedecer a aquello que está hecho para mandar? De ahí, diremos, de ese desorden y de esa perturbación nacen la injusticia y la intemperancia, la cobardía y la ignorancia. En una palabra, todos los vicios. —Ciertamente. —Puesto que conocemos la naturaleza de la justicia y la de la injusticia, asimismo conocemos la naturaleza de las acciones justas e injustas. —¿Cómo así? —Porque hacen respecto del alma lo mismo que respecto del cuerpo hacen las cosas sanas y nocivas. —¿En qué? —Las cosas sanas dan la salud; las cosas nocivas engendran enfermedad. —En efecto. —Parejamente, las acciones justas producen la justicia; las acciones injustas, la injusticia. —Indudablemente. —Dar la salud es establecer entre los diversos elementos de la constitución humana el equilibrio natural que somete unos a otros. Engendrar enfer-

medad es hacer que uno de esos elementos impere sobre los otros, o sea dominado por ellos, contra las leyes de la naturaleza. —Es verdad. —Por la misma razón, producir la justicia es establecer entre las partes del alma la subordinación que en ella ha querido poner la naturaleza. Producir la injusticia es dar a una parte sobre las demás un imperio que va contra la propia naturaleza. —Perfectamente.

—La virtud es, pues, si así puedo expresarme, la salud, la belleza, la buena disposición del alma; el vicio, por el contrario, es su enfermedad, su deformidad y flaqueza. —Así es como dices. —¿No contribuyen las acciones honestas a promover en nosotros la virtud, y las acciones deshonestas a producir el vicio? —Sin duda. —No tenemos pues, más que examinar si es útil hacer acciones justas, aplicarse a aquello que es honesto, y ser justos, seamos o no tenidos por tales, o cometer injusticias y ser injustos, aun cuando no hubiésemos de temer ser castigados por ello y obligados por el castigo a hacernos mejores. —Pero, Sócrates, me parece ridículo que nos detengamos por más tiempo en semejante examen; porque si, agotado por completo el cuerpo, hácese insoportable la vida, aun cuando transcurra entre deleites y honores y en opulencia, con mayor motivo habrá de ser para nosotros una carga cuando el alma, que es su principio, esté alterada y corrompida, aun cuando por otra parte tuviésemos poder para hacer cuanto se nos antojase.

El filósofo gobernante

A continuación de la discusión sobre la justicia, se hace la sugerencia revolucionaria (para aquel tiempo) de que se debe abolir la familia, de que las mujeres deben tener igualdad total con los hombres y que los hijos se deben educar comunitariamente. Sócrates pasa a señalar que nunca se logrará la justicia a menos que los gobernantes se conviertan en filósofos, y éstos en gobernantes. A sabiendas de que esto les sonará demasiado absurdo a muchas personas, muestra en el ejemplo de una tripulación que va amotinada mientras su barco es agitado por la tormenta, que el hecho de que el vulgo no aprecie el grado de habilidad y conocimiento requeridos para el ejercicio de una profesión, no significa que dicha habilidad y conocimientos sean innecesarios. De igual manera, por analogía, porque la filosofía actualmente sea menospreciada y la mayor parte no pueda intuir la trascendencia de la educación filosófica o su pericia, no por eso hay que negar valor a la filosofía. Por el contrario, se sostiene aquí que la opinión pública ha sido formada por los infames sofistas (de ordinario maestros itinerantes) que hacen mal uso de la educación y crean de ella una falsa impresión. Si se quiere un Estado verdaderamente justo, debe empezarse de nuevo, y de esta manera se pasa a debatir la educación del filósofo genuino que tiene conocimiento del Bien.

Libro V

—Pero me parece, Sócrates, que, como te dejásemos seguir, jamás llegarías al punto esencial cuya explicación diferiste antes para entrar en todos estos desarrollos; se trata de saber si un Estado como el que nos ocupa es posible, y cómo lo es. Convengo en que todos los bienes de que has hecho mención se hallarían en nuestro Estado, si pudiera existir. Añado, incluso, otras ventajas que tú omites; por ejemplo, que sus guerreros serían tanto más valerosos cuanto que, conociéndose todos, y dándose en el combate unos a otros el nombre de hermanos, de padres, de hijos, volarían en su mutuo socorro. Sé, asimismo, que la presencia de las mujeres les haría invencibles, bien porque ellas combatiesen en sus mismas filas, bien porque fuesen dispuestas detrás del cuerpo de batalla para infundir pavor al enemigo, y para ser utilizadas en caso extremo. Veo asimismo que nuestros guerreros gustarían durante la paz de otros mil bienes de que nada has dicho. Te concedo todo eso, y otras mil cosas más, si la ejecución responde al designio. Así, deja ese detalle, que es superfluo; mejor nos demuestras que tu proyecto no es una quimera, y cómo es posible ejecutarlo; libre te dejo en lo demás.

—¡Qué irrupción haces inopinadamente en mi discurso, sin dejarme respirar después de tantos ataques! Por ventura no sabes que después de haber escapado, no sin trabajo, a dos ondas furiosas, me expones a una tercera mucho mayor y más terrible; cuando la hayas visto y hayas oído su voz disculparás mi espanto y todos los rodeos que he seguido antes de aventurar proposición tan extraña. —Cuantos más pretextos eches por delante, más prisa te pondremos para que nos expliques cómo es posible realizar tu Estado; habla, pues, y no nos tengas tanto tiempo suspensos. —Sea. Conviene que, antes que nada, les recuerde que lo que hasta aquí nos ha traído es la busca de la naturaleza de la justicia y de la injusticia. —Sin duda; pero, ¿qué tiene que ver eso...? —Nada, pero, cuando hayamos descubierto la naturaleza de la justicia, ¿exigiremos al hombre justo que en nada se aparte de la justicia, y que exista en todo una perfecta conformidad entre ambos, o nos bastará con que se asemeje a ella en cuanto le sea posible, y que reproduzca más rasgos de la justicia que el resto de los hombres? —Nos bastará con esto. —Entonces, ¿qué es lo que hemos pretendido al buscar la esencia de la justicia, y qué será el hombre justo, supuesto que exista? Otro tanto digo de la injusticia y del hombre injusto. Nada más, pienso, que hallar dos modelos acabados, pasear luego nuestra mirada del uno al otro, para juzgar de la ventura o de la desventura que cada uno de ellos lleve aparejada, y obligarnos a concluir, respecto de nosotros mismos, que seremos más o menos dichosos según que nos asemejemos más o menos al uno o al otro; pero nuestro propósito no ha sido nunca el de probar que pudiesen existir esos modelos. —Verdad dices. —¿Crees que un pintor fuese

menos hábil si, después de haber pintado el más bello modelo de hombre que pueda verse, y dado a cada trazo la verdadera expresión, fuese incapaz de probar que la naturaleza pueda producir un hombre semejante? —No. —Y nosotros mismos, ¿qué hemos hecho en este diálogo, sino trazar el modelo de un Estado perfecto? —Ni más ni menos que eso. —Lo que hemos dicho, ¿dejaría de estar bien aun cuando nos hallásemos imposibilitados de mostrar que pueda formarse un Estado con arreglo a ese modelo? —En absoluto.

—La verdad es, pues, tal como acabo de decir. Pero si quieres que te haga ver cómo y hasta qué punto puede realizarse semejante Estado, lo haré, por obligarte, con tal de que me concedas una cosa que necesito. —¿Cuál? —¿Es posible ejecutar una cosa precisamente como se describe? ¿No hay, por el contrario, en la naturaleza, cosas cuya ejecución se aproxima menos a lo cierto, a lo verdadero, que el discurso? Otros no lo estiman así; pero a ti, ¿qué te parece de ello? —Soy de tu opinión. —No exijas, pues, de mí que realice con precisión absoluta el plan que he trazado; pero si puedo hallar cómo puede ser gobernado un Estado de manera muy aproximada a la que dicha queda, reconoce entonces que he demostrado, como me exiges, que nuestro Estado no es una quimera. ¿No quedarás satisfecho, si consigo lo que digo? Yo, por mi parte, lo estaría. —Y yo también. —Tratemos ahora de descubrir por qué están mal gobernados los Estados actuales, y qué cambio podría introducirse en ellos para que su gobierno llegase a ser semejante al del nuestro; no cambiemos en ellos, a ser posible, más que un punto, o a lo más dos, y, en todo caso, un número reducidísimo de ellos, y de los menos considerables por sus efectos. —Perfectamente. —Ahora bien, encuentro que sólo con cambiar ese punto, me hallo en condiciones de demostrar que los Estados cambiarían por completo. Verdad es que ese punto no es de escasa importancia, ni fácil de mudar; pero, en fin, el cambio es posible. —¿Qué punto es ése?

—He aquí que llego a lo que he comparado a la tercera ola; mas aunque me cueste ser aniquilado y como sumergido por el ridículo, voy a hablar; atiéndeme. —Di. —A menos que los filósofos no gobiernen los Estados, o que aquellos que hoy se llaman reyes y soberanos no sean verdadera y seriamente filósofos, de suerte que la autoridad pública y la filosofía se encuentren unidas en el mismo sujeto, y que se excluya en absoluto del gobierno a tantas personas como hoy aspiran a uno de esos dos términos; a menos de eso, digo, mi querido Glaucón, no hay remedio para los males que desolan a los Estados, ni aun para los del género humano, y jamás el Estado perfecto cuyo plan hemos trazado aparecerá sobre la Tierra ni verá la luz del día. Esto es lo que desde hace largo rato dudaba yo si diría, previendo hasta qué punto habrá de sublevar semejante discurso a la opinión común. Difícil es, en efecto, concebir que la dicha pública y particular vaya unida a esta condición. —Has debido

esperar, mi querido Sócrates, al proferir semejante discurso, ver a mucha gente, incluso de gran mérito, despojarse, por así decirlo, de sus vestiduras, y, después de haberse armado con todo lo que hallase a mano, caer sobre ti con todas sus fuerzas, y dispuesta a obrar maravillas. Si no los rechazas a todos con las armas de la razón, vas a ser abrumado a fuerza de burlas, y recibirás el castigo de tu temeridad. —También tú eres causante de ella. —No me arrepiento; pero prometo que no te abandonaré, y que te daré ayuda con todo mi poder, es decir, alentándote e interesándome en tus triunfos. Acaso responda también a tus preguntas más oportunamente que otro alguno. Con semejante auxilio, prueba a combatir contra tus adversarios, y a convencerles de que la razón está de tu parte.

—Lo intentaré con confianza, puesto que me ofreces un auxilio del que espero mucho.

Libro VI

Adimante, tomando aquí la palabra, me dijo: "Sócrates, nadie puede negarte la verdad de lo que acabas de decir. Pero he aquí una cosa que de ordinario ocurre a los que hablan contigo: imaginan que, por no hallarse versados en el arte de interrogar y de responder, son inducidos poco a poco a error, por una serie de preguntas cuyas consecuencias no ven al principio, pero que, relacionadas unas con otras, acaban por hacerles caer en un error completamente opuesto al que habían creído primero. Y así como en el juego los jugadores torpes son de tal suerte embarullados por los jugadores expertos, que acaban por no saber ya qué dado han de mover, así tu habilidad para mover a tu antojo, no los dados, sino los razonamientos, acaba por reducir a tus interlocutores a la imposibilidad de saber qué han de decir, sin que por ello haya más verdad en tus palabras; y hablo así a propósito de lo que acabo de oír. Pudiera realmente decírsete que en verdad es imposible oponer nada a cada una de tus preguntas en particular, pero que si se examina en sí la cosa, se ve que los que se aplican a la filosofía, no sólo durante la juventud, por completar su educación, sino que envejecen en ese estudio, son, en su mayor parte, gente de carácter extraño y áspero, por no decir cosa más fuerte, y que los más capaces de ellos llegan a ser inútiles para la sociedad, por haber seguido ese estudio a que concedes tú tantos elogios."

—Adimante, ¿crees que los que así hablan no dicen verdad? —No sé qué te diga, pero tú me causarías un placer con comunicarme tu parecer. —Pues mi parecer es que dicen verdad. —Si es como dices, ¿con qué fundamento has podido afirmar, poco hace, que no hay remedio para los males que asolan a los Estados, hasta tanto que sean gobernados por esos mismos filósofos cuya inutilidad para los Estados reconoces? —Pregunta es ésa a la cual sólo puedo contestar con una

comparación. —¿Pues no acostumbras tú, si no me engaño, a emplear a menudo la comparación en tus discursos? —Perfectamente. Te burlas de mí después de haberme arrastrado a una discusión tan difícil como es ésta. Oye, pues, la comparación de que voy a servirme, y así advertirás mejor todavía mi falta de talento para este género. El trato que se concede a los sabios en los Estados en que viven, es tan extraño y particular, que nadie ha experimentado jamás cosa que pueda aproximársele; de suerte que me veo obligado a formar con diversas partes que en conjunto no guardan ninguna relación, el cuadro que debe servir para justificarle, e imitar a los pintores cuando nos presentan animales mitad machos cabríos y mitad cuervos, u otras monstruosas figuras. Imagínate, pues, al patrón de uno o de varios barcos, tal como voy a pintártelo: más grande y más robusto que todo el resto de la tripulación, pero algo gordo, corto de vista, y poco versado en el arte de la navegación. Los marineros se disputan entre sí el gobernalle; cada uno de ellos pretende ser piloto, sin tener conocimiento alguno del arte del piloto, y sin poder decir con qué maestro ni en qué tiempo han aprendido. Además, son suficientemente extravagantes para decir que no hay ciencia que pueda aprenderse, y todos ellos están dispuestos a descuartizar a quienquiera que ose decir lo contrario. Imagínatelos, tras esto, en torno al patrón, acosándole, conjurándole, hostigándole para que les confíe el timón. Los que se ven excluidos, matan o arrojan al mar a los que han sido a ellos preferidos, embriagando luego al patrón, o adormeciéndole haciéndole beber mandrágora, o librándose de él en cualquier otra forma. Apoderándose entonces del barco, arrójanse sobre las provisiones, beben y comen con exceso, y conducen el barco como puede conducirlo semejante gente. Además, consideran como hombre experto, como hábil marino, a todo el que puede ayudarles a conseguir, por la violencia o mediante la persuasión, la dirección del navío; desdeñan como inútil a todo el que no sabe lisonjear en esto sus deseos. Por otra parte, ignoran qué cosa sea un piloto, y que para serlo hay que tener exacto conocimiento de los tiempos, de las estaciones, del ciclo, de los astros, de los vientos y de todo lo que atañe a aquel arte; y en cuanto a la ciencia de gobernar un barco con o sin oposición por parte de los tripulantes, creen que sea imposible unirla a la ciencia del timón. En los barcos en que tales cosas ocurren, ¿qué idea quieres que haya del verdadero piloto? Los marineros, en la disposición de espíritu en que los supongo, ¿no lo tratarán de hombre inútil, de charlatán vano, que pierde el tiempo en contemplar los astros? —Verdad es. —No creo que haga falta mostrarte que este cuadro es imagen fiel del trato que se da a los verdaderos filósofos en los diversos Estados. Sin duda comprendes mi pensamiento. —En efecto. —Presenta, pues, esta comparación a quien se asombre de ver tratados de manera tan poco honrosa a los filósofos en los Estados; trata de hacerle ver que aún sería más de extrañar que fuesen cubier-

tos de honores. —Sí que le alegaré con tu comparación. —Dile que le sobra razón para considerar a los más sabios de los filósofos como gente inútil para el Estado; que, con todo, no es a ellos a quienes hay que reprochar su inutilidad, sino a los que no se dignan utilizarlos, porque no está en el orden que el piloto ruegue a la tripulación que le entregue la dirección del navío, ni que los sabios vayan de puerta en puerta a formular semejante súplica ante los ricos. Quien tal se haya atrevido a decir, está muy equivocado. Porque lo cierto es que al enfermo, sea rico o sea pobre, es a quien corresponde acudir al médico; al que necesita de ajenas luces para conducirse, dar los primeros pasos, y no a los que pueden ser de alguna utilidad para los demás, conjurarles a que se aprovechen de sus luces. Así, no errarás si comparas a los marineros de que acabo de hablar, con los políticos que se hallan hoy al frente de los negocios, y a aquellos a quienes tratan de gente inútil, perdida en la contemplación de los astros, los comparas a los verdaderos pilotos. —Perfectamente. —Síguese de aquí que es difícil que la mejor profesión sea bienquista de los que siguen un camino enteramente opuesto. Pero las mayores y más importantes calumnias que haya de soportar la filosofía, le sobrevienen por culpa de los que se las dan de filósofos sin serlo. Ellos son los que hacen decir a los enemigos de la filosofía que la mayor parte de sus sectarios son hombres perversos, y que los mejores de ellos son cuando menos inútiles, acusación que contigo he reconocido fundada. ¿No es así? —En efecto. —¿No acabamos de ver la razón de la inutilidad de los verdaderos filósofos? —Sí.

—Puesto que tras no pocos esfuerzos hemos conseguido por fin lo que pretendíamos, veamos qué es lo que sigue: es decir, cómo, con ayuda de qué ciencias y de qué ejercicios, formaremos hombres capaces de mantener en su integridad la constitución política, y a qué edad habrá que aplicarlos a ello. —Veámoslo. —En vano he querido antes usar de habilidad para evitarme tener que hablar del matrimonio, de la procreación de los hijos y de la elección de magistrados, sabiendo cuán delicada era esa materia, y cuál sería la dificultad de la ejecución; porque ahora no me hallo menos obligado a hablar de ello. Verdad es que he tratado de lo que atañe a las mujeres y a los niños, pero hay que volver a empezar por completo en lo que se refiere a los magistrados. Dijimos, si bien recuerdas, que deberán mostrar gran celo por el bien público, y que era preciso probar ese celo con los placeres o con el dolor, de suerte que ni los trabajos, ni el temor, ni ninguna otra situación crítica les hiciese perder de vista tal máxima; que habría que rechazar al que hubiese sucumbido en esas pruebas, escoger para magistrado al que hubiera salido de ellas tan puro como el oro que ha pasado por el fuego, y colmarle de distinciones y de honores durante su vida y después de su muerte. No dije más sobre este particular, por entonces, disfrazando y velando mi pensamiento, con el temor de que diésemos en la discusión

en que ahora nos hallamos. —Verdad dices; de todo eso me acuerdo. —Temía entonces yo, mi querido amigo, decir lo que por fin me determiné en declarar; ahora que el paso está dado, digamos que los mejores guardianes del Estado deben ser los mejores filósofos. —Digámoslo así audazmente.

—Repara en cuán pequeño será su número; porque rara vez ocurre que las cualidades que, a juicio nuestro, deben entrar en su carácter, se hallen reunidas en un solo hombre; por lo general, están repartidas entre varios. —¿Cómo puede ser eso? —No ignoras que aquellos que tienen facilidad para aprender y retener lo que aprenden, y que están dotados de ingenio agudo y chispeante, no suelen unir al calor de los sentimientos y a la elevación de las ideas el orden, la calma y la constancia; sino que, dejándose llevar adonde la vivacidad los arrastra, no tienen nada de estable ni de seguro. —Tienes razón. —Por el contrario, los hombres dotados de carácter firme, incapaz de mudanza, con el que puede contarse, y que en la guerra permanecen punto menos que impasibles ante los mayores peligros, tienen, precisamente por eso, poca disposición para las ciencias; su ingenio es pesado, poco flexible, anquilosado, por así decirlo; bostezan y se duermen en cuanto quieren ponerse a algún estudio serio. —Verdad es. —Con todo, hemos dicho que nuestros magistrados debían ser de ingenio vivo y de carácter firme; que sin eso no había que tomarse tantos cuidados por su educación ni ascenderles a los honores y a las primeras dignidades. —Nos sobraba razón para decirlo. —¿Crees ahora que sean raras tales naturales? —Sin duda.

—Digamos, pues, ahora, lo que antes omitimos: que aparte de la prueba de los trabajos, de los peligros y de los placeres porque se les hará pasar, habrá que adiestrarlos en gran número de ciencias, con el fin de ver si su espíritu es capaz de soportar los estudios más profundos, o si desmayarán, como ocurre a las almas flojas en otros ejercicios. A menudo me has oído decir que la idea del bien es el objeto del conocimiento más sublime; que la justicia y las demás virtudes toman de esa idea su utilidad y todas sus ventajas. Sabes perfectamente que eso mismo, sobre poco más o menos, es lo que ahora tengo que decirte, añadiendo que sólo imperfectamente conocemos esa idea, y que, si no la conocemos, de nada nos servirá saber todo lo demás; así como la posesión de cualquier otra cosa nos es inútil sin la posesión del bien. —¿Crees, en efecto, que sea provechoso poseer nada que sea, si no es cosa buena, o conocerlo todo, excepto lo bello y lo bueno? —No, ciertamente; no creo tal. Tampoco ignoras que la mayoría de la gente hace consistir el bien en el placer, y otros, menos groseros, en la inteligencia. —Ya lo sé. —También sabes, mi querido amigo, que los que son de este último parecer se encuentran perplejos para explicar qué sea la inteligencia, y que finalmente, se ven reducidos a decir que es la inteligencia del bien. —Sí, y ello es sobremanera chusco. —Sin duda que es divertido que nos repro-

chen nuestra ignorancia respecto del bien, y que en seguida nos hablen de él como si lo conociésemos. Dicen que es la inteligencia del bien, como si tuviésemos que entenderles desde el instante en que pronuncian la palabra *bien*. —Muy cierto. —Pero, ¿es que yerran menos que los otros los que definen la idea del bien por la del placer? ¿No se ven forzados a confesar que hay placeres malos? —Sí. —¿Y, por consiguiente, a confesar que las mismas cosas son buenas y malas? —Sí.

—Resulta, pues, evidente, que esta materia está sujeta a un gran número de graves dificultades. —Convengo en ello. —¿Es menos evidente que respecto de lo bello y de lo honesto, mucha gente se atendrá a las meras apariencias, en sus palabras y en sus actos; pero que, cuando se trata del bien, las apariencias no satisfacen a nadie, que se busca algo que sea real, y que se preocupa uno poco de las apariencias? —Cierto.

—Pues ese bien, cuya fruición persigue toda alma, con vista, al cual hace todo, que sólo por conjeturas conoce, siempre en incertidumbre y en impotencia de definir justamente lo que es con la fe inquebrantable que tiene respecto de las demás cosas, lo que la priva de las ventajas que pudiera obtener de ellas, ese bien, tan grande y tan precioso, ¿conviene que no lo conozca mejor que el común de los hombres la mejor parte del Estado, aquella a la que debemos confiarlo todo? —Nada de eso. —Pienso, en efecto, que no será seguro guardián del Estado aquel que posea lo justo y lo honesto sin saber de sus relaciones con el bien, supuesto que puedan conocerse lo bello y lo justo sin conocer previamente el bien, cosa que me atrevo a negar. —Y con razón. —¿Estará, pues, bien regido nuestro Estado si tiene por jefe a un hombre que una el conocimiento del bien al de lo bello y de lo justo? —Así debe ser. Pero, ¿en qué haces consistir tú, Sócrates, el bien: en la ciencia, en el placer, o en alguna otra cosa?

La forma del bien

La definición del Bien es fundamental en la argumentación, lo que Platón realiza por su teoría de las Formas que se presenta en una prolija metáfora. En el mundo físico, según explica, el ojo puede ver objetos porque están iluminados por el Sol, que es una fuente de luz; de igual manera, en el mundo inteligible, el ojo de la mente puede "ver" los objetos inteligibles porque están iluminados por la Forma del Bien, que es la fuente de la luz intelectual. Para plantear lo mismo de diversa manera, Platón procede a su famosa ilustración de la división de la línea, donde se pide que se trace una línea y luego se divida en dos partes, correspondientes a los reinos visible e inteligible. El reino visible se puede subdividir en otras dos partes, que son la clase de las imágenes y la de los objetos. Éstos, como son fenoménicos, y por lo tanto están sujetos a cambio, sólo nos pueden proporcionar opiniones y creencias. Ahora bien, de manera parecida, la parte inteligible de la línea se

puede subdividir por analogía en dos clases, la de las figuras (matemáticas) y la de las formas puras. Como estas dos clases son nouménicas, y por lo tanto atemporales, son fuentes del conocimiento. Para esclarecer aún más este punto, Platón pasa a su alegoría, igualmente famosa, de la caverna. En ella sostiene que la mayoría sólo ve las sombras de la realidad, y como no saben nada más, confunden esas formas con la realidad.

Aquí estriba la base de su tesis educativa: sólo hay algunos que tienen la capacidad de "ver" en el mundo inteligible y alcanzar, por ende, la Forma del Bien. Se trata de personas que poseen una "energía ínsita en su alma" [*...τὴν ενουσαν ἑκαστ ου δὺναμιν ἐν τῇ ψυχῇ*]. *Se sigue que el Estado, por lo mismo, ha de ser gobernado por tales personas, y como éstas contienen en sí mismas la justicia, aceptarán su obligación de dar al Estado el beneficio de su prudencia.*

—Hay muchas cosas que llamamos bellas, y muchas que calificamos de buenas; así designamos a cada una de ellas. —Verdad es. —Hay, además, lo bello en sí, lo bueno en sí, a los cuales referimos todas esas bellezas y todas esas bondades particulares como a una idea simple y una. —Sea. —Y de las cosas bellas o buenas decimos que son objeto de los sentidos y del espíritu; de las ideas de lo bello y de lo bueno, que son objeto del espíritu y no de los sentidos. —Estoy de acuerdo respecto de eso. —¿Con qué sentido percibimos los objetos visibles? —Con la vista. —Con el oído captamos los sonidos, y con los demás sentidos todas las demás cosas sensibles; ¿no es eso? —Sin duda. —¿Has reparado en cuánto mayor gasto ha hecho el artífice de nuestros sentidos para el órgano de la vista que para los sentidos restantes? —No. —Pues repara en ello. ¿Necesitan el oído y la voz de una tercera cosa, el uno para oír, la otra para ser oída, de suerte que, si esa cosa llega a faltar, el oído no oiga y la voz no sea oída? —En modo alguno. —Creo que la mayor parte de los restantes sentidos, por no decir todos, no necesitan de nada por el estilo. ¿Ves alguna excepción? —No. —Pero en lo que atañe a la vista, ¿no concibes que no puede percibir el objeto visible sin ayuda de una tercera cosa? —¿Qué quieres decir con eso? —Quiero decir que aun cuando los ojos se hallen bien dispuestos, aunque se les aplique a su uso, y aun cuando el objeto esté coloreado, con todo, si no interviene esa tercera cosa destinada a concurrir en la visión, los ojos no verán nada, y los colores serán invisibles. —¿Qué cosa es ésa? —Lo que tú llamas la luz. —Tienes razón.

—El sentido de la vista lleva, pues, una gran ventaja a los demás: la de estar unido a su objeto por vínculo de mucho mayor valor, a menos de que se diga que la luz es cosa desdeñable. —Dista mucho de serlo. —De cuantos dioses hay en el cielo, ¿cuál es aquel cuya luz dispone mejor los ojos para ver y los objetos para ser vistos? —A mi parecer, como al tuyo y al de todo el mundo, es el sol. —Mira si la relación de la vista con ese

dios no es tal como voy a decirte. —¿Cómo? —La vista, así como tampoco la parte en que se forma, y que llamamos ojo, no es el sol. —No. —Pero de todos los órganos de nuestros sentidos, el ojo es, según creo, el que más participa del sol. —Sin duda alguna. —¿No es el sol de donde toma la facultad que posee para ver? ¿Facultad que fluye del sol, por así decirlo, hasta él? —Sí. —Y el sol, que no es la vista, pero que es su principio, ¿es percibido por ella? —En efecto.

—Sabe, pues, que cuando hablo de producción del bien, aludo al sol. El hijo muestra perfecta analogía con el padre. El uno es en la esfera visible, respecto de la vista y de sus objetos, lo que el otro, en la esfera ideal, es respecto de la inteligencia y de los seres inteligibles. —¿Cómo es eso? Te ruego que me expliques tu pensamiento. —Ya sabes que cuando volvemos los ojos a objetos que no están iluminados por el sol, sino por los astros nocturnos, cuesta trabajo distinguirlos, está uno casi ciego, y la vista no es clara. —Así es. —Pero que, cuando miramos los objetos iluminados por el sol, entonces los vemos distintamente, y la vista está muy clara. —Sin duda. —Entiende, pues, que lo mismo ocurre respecto del alma. Cuando ésta fija sus miradas en objetos alumbrados por la verdad y por el ser, los ve claramente, los conoce, y muestra estar dotada de inteligencia; mas cuando vuelve su mirada a lo que está mezclado con tinieblas, a lo que nace y perece, túrbase su vista, se oscurece, y sólo tiene opiniones que cambian a cada paso: en una palabra, que parece por completo desprovista de inteligencia. —Así es como dices. —Ten, pues, por cierto que lo que esparce sobre los objetos de las ciencias de la luz de la verdad, lo que confiere al alma la facultad de conocer, es la idea del bien, y que esa misma idea es el principio de la ciencia y de la verdad, en cuanto éstas pertenecen al dominio de la inteligencia. Por hermosas que sean la ciencia y la verdad, puedes asegurar, sin temor a equivocarte, que la idea las aventaja en belleza. Y así como en el mundo visible hay razón para pensar que la luz y la vista tienen analogía con el sol, pero sería falso decir de ellas que sean el sol, así en el mundo inteligible puede considerarse a la ciencia y a la verdad como a imágenes del bien, pero sería un error tomar a la una o a la otra por el bien mismo, cuya naturaleza es de un valor infinitamente mayor. Su belleza debe estar por encima de toda expresión, puesto que es la fuente de la ciencia y de la verdad, y aun más hermosa que ellas. Por consiguiente, no pensarás en decir que el bien, sea el placer. —¡Dios no lo permita! —Pero considera su imagen con más atención, y de esta manera. —¿Cómo? —Sin duda piensas, como yo, que el sol no sólo hace visibles las cosas visibles, sino que además les da nacimiento, crecimiento y nutrición, sin ser él nada de eso. —Sin duda. —Asimismo puedes decir que los seres inteligibles no sólo reciben del bien su inteligibilidad, sino, además, su ser y su esencia, aun cuando el propio bien no sea esencia, sino algo muy por encima de la esencia, en dignidad y en poder.

—¡Maravilloso es eso, gran Apolo! -exclamó Glaucón riéndose-. —Tú eres causa de ello. ¿Por qué me obligas a revelar mi pensamiento sobre ese tema? —No te detengas ahí, te lo ruego; acaba la comparación del bien con el sol, si es que todavía le falta algo. —Cierto que sí; aún faltan muchas cosas. —Una vez más te conjuro a que no omitas nada. —Me esforzaré en ello, pero eso no impedirá que se me escapen muchos puntos de semejanza, a pesar mío. —Haz como dices. —Imagínate, pues, que el bien y el sol son dos reyes, el uno del mundo inteligible, el otro del mundo visible; no digo del cielo, por temor a que creas que quiero hacer un equívoco. He aquí, por consiguiente, dos especies de seres, visibles los unos, los otros inteligibles. —Perfectamente. —Sea, por ejemplo, una línea cortada en dos partes iguales. Vuelve a cortar cada parte, es decir, el mundo visible y el mundo inteligible; tendrás por un lado la parte clara, por el otro la parte oscura de cada uno de ellos. Una de las secciones de la especie visible te dará las imágenes: entiendo por imágenes, primero, las sombras; luego, los fantasmas representados en las aguas y en la superficie de los cuerpos opacos, bruñidos y brillantes. ¿Comprendes mi pensamiento? —Sí. —La otra sección te dará los objetos que esas imágenes representan; quiero decir: los animales, las plantas y todas las obras de la naturaleza y del arte. —Concibo lo que dices. —¿Te parece que aplicando esta división a lo verdadero y a lo falso estableciésemos esta proporción: la opinión es al conocimiento, lo que las apariencias son a las cosas que representan? —Consiento en ello.

—Veamos ahora cómo hay que dividir el mundo inteligible. —¿Cómo? —En dos partes, de manera que una de ellas comprenda figuras visibles, cosas inteligibles que obliguen al alma, cuando se sirve de ellas como de imágenes, a proceder en sus investigaciones partiendo de ciertas hipótesis, no para remontarse a un principio, sino para descender hasta las conclusiones más remotas, y que la otra parte nos presente las ideas más puras, por medio de las cuales el alma, sin ayuda de imagen alguna, partiendo de una hipótesis, se remonte, en virtud del razonamiento, hasta un principio independiente de toda hipótesis. —No comprendo bien lo que acabas de decir. —Ahora lo comprenderás. No ignoras, presumo, que los geómetras y los aritméticos suponen dos suertes de números, uno par, el otro impar; figuras, tres especies de ángulos, y así sucesivamente, según la demostración que buscan; que consideran luego esas suposiciones como otros tantos principios ciertos y evidentes, de que no dan razón ni a sí mismos ni a los demás; que finalmente, parten de esas hipótesis, y, siguiendo una cadena no interrumpida, descienden de suposición en suposición hasta la que se habían propuesto demostrar. —Ya lo sé. —Sabrás, por tanto, asimismo, que se sirven para ello de figuras visibles, y que aplican a ellas sus razonamientos, aunque no sea en ellas en quien piensen, sino en otras figuras por aquéllas

representadas. Por ejemplo, sus razonamientos no gravitan sobre el cuadrado ni sobre la diagonal, tal como la trazan, sino sobre el cuadrado tal como en sí mismo es con su diagonal. Otro tanto digo de las demás figuras que representan, bien en relieve, bien por medio del dibujo, y que se reproducen así, bien en su sombra, bien en las aguas. Los geómetras las emplean como otras tantas imágenes que les sirven para conocer las verdaderas figuras, que sólo por el pensamiento pueden ser conocidas.

—Verdad dices. —Ahí tienes la primera clase de las cosas inteligibles. El alma, para llegar a conocerla, se ve obligada a servirse de suposiciones, no para llegar hasta un primer principio, porque no puede remontarse más allá de las suposiciones que ha hecho, sino que empleando imágenes terrenas y sensibles, que sólo por la opinión conoce, y suponiendo que son claras y evidentes, se ayuda de ellas para el conocimiento de las verdaderas figuras. —Ya entiendo que el método de que hablas es el de la geometría y de las demás ciencias de la misma naturaleza.

—Concibe ahora lo que yo entiendo por la segunda clase de cosas inteligibles. Son aquellas que el alma capta inmediatamente por vía del razonamiento, haciendo algunas hipótesis que no considera como principios, sino como simples suposiciones, y que le sirven de grados y de puntos de apoyo para elevarse hasta un primer principio independiente de toda hipótesis. Aduéñase de ese principio, y, uniéndose luego a todas las conclusiones que de él dependen, desciende de ahí hasta la última conclusión, sin recurrir a cosa alguna sensible, apoyándose sobre todo en ideas puras, por las cuales empieza, procede y termina su demostración. —Algo entiendo, pero no suficientemente todavía; esa materia me parece muy oscura. Antójaseme, con todo, que tu finalidad consiste en probar que el conocimiento que se adquiere de los seres puramente inteligibles por medio de la dialéctica, es más claro que el que se adquiere por medio de las artes, a que ciertas hipótesis sirven de principios. Verdad es que esas artes están obligadas a servirse del razonamiento, y no de los sentidos; mas como están fundadas en suposiciones, y no se remontan hasta un principio, estimas que no poseen la clara inteligencia que tendrían si a un principio se remontasen, y denominas, según me parece, conocimiento razonado al que se adquiere por medio de la geometría y de las demás artes análogas, y lo sitúas entre la opinión y la pura inteligencia. —Perfectamente has comprendido mi pensamiento. Aplica ahora a esas cuatro clases de objetos sensibles e inteligibles cuatro diferentes operaciones del alma, a saber: a la primera clase, la pura inteligencia; a la segunda, el conocimiento razonado; a la tercera, la fe; a la cuarta, la conjetura; y da a cada una de estas maneras de conocer más o menos evidencia, según que sus objetos participen en mayor o menor grado de la verdad. —Ya entiendo; estoy de acuerdo contigo y adopto el orden que me propones.

Libro VII

—Represéntate ahora el estado de la naturaleza humana respecto de la ciencia y de la ignorancia, según el cuadro que de él voy a trazarte. Imagina un antro subterráneo que tiene a todo lo largo una abertura que deja libre a la luz el paso, y, en ese antro, unos hombres encadenados desde su infancia, de suerte que no puedan cambiar de lugar ni volver la cabeza, por causa de las cadenas que les sujetan las piernas y el cuello, pudiendo solamente ver los objetos que tienen delante. A su espalda, a cierta distancia y altura, hay un fuego cuyo fulgor les alumbra, y entre ese fuego y los cautivos se halla un camino escarpado. A lo largo de ese camino, imagina un muro semejante a esas vallas que los charlatanes ponen entre ellos y los espectadores, para ocultar a éstos el juego y los secretos trucos de las maravillas que les muestran. —Todo eso me represento. —Figúrate unos hombres que pasan a lo largo de ese muro, porteando objetos de todas clases, figuras de hombres y de animales de madera o de piedra, de suerte que todo ello se aparezca por encima del muro. Los que los portean, unos hablan entre sí, otros pasan sin decir nada. —¡Extraño cuadro y extraños prisioneros!

—Sin embargo, se nos parecen punto por punto. Y, ante todo, ¿crees que verán otra cosa, de sí mismos y de los que se hallan a su lado, más que las sombras que van a producirse frente a ellos al fondo de la caverna? —¿Qué más pueden ver, puesto que desde su nacimiento se hallan forzados a tener siempre inmóvil la cabeza? —¿Verán, asimismo, otra cosa que las sombras de los objetos que pasen por detrás de ellos? —No. —Si pudiesen conversar entre sí, ¿no convendrían en dar a las sombras que ven los nombres de esas mismas cosas? —Indudablemente. —Y si al fondo de su prisión hubiese un eco que repitiese las palabras de los que pasan, ¿no se figurarían que oían hablar a las sombras mismas que pasan por delante de sus ojos? —Sí. —Finalmente, ¿no creerían que existiese nada real fuera de las sombras? —Sin duda.

—Mira ahora lo que naturalmente habrá de suceder si uno de ellos es libertado y se le obliga inmediatamente a levantarse, a volver la cabeza, a caminar y a mirar hacia la luz; nada de eso hará sin infinito trabajo; la luz le abrasará los ojos, y el deslumbramiento que le produzca le impedirá distinguir los objetos cuyas sombras veía antes. ¿Qué crees que respondería si le dijesen que hasta entonces no había visto más que fantasmas, y que ahora tiene ante los ojos objetos más reales y más próximos a la verdad? Si se le muestran luego las cosas a medida que vayan presentándose, y se le obliga, a fuerza de preguntas, a decir qué es cada una de ellas, ¿no se le sumirá en perplejidad, y no se le persuadirá a que lo que antes veía era más real que lo que ahora se le muestra? —Sin duda. —Y si se le obligase a mirar al fuego, ¿no enfermaría de los ojos? ¿No desviaría sus miradas para dirigirlas a la sombra, que

afronta sin esfuerzo? ¿No estimaría que esa sombra posee algo más claro y distinto que todo lo que se le hace ver? —Seguramente. —Si ahora se le arranca de la caverna y se le arrastra por el sendero áspero y escarpado hasta la claridad del sol, ¡qué suplicio no será para él ser así arrastrado!, ¡qué furor el suyo! Y cuando haya llegado a la luz libre, ofuscados con su fulgor los ojos, ¿podría ver nada de la multitud de objetos que llamamos seres reales? —Le sería imposible, al menos pronto. —Necesitaría tiempo, sin duda, para acostumbrarse a ello. Lo que mejor distinguiría sería, primero, las sombras; luego las imágenes de los hombres y de los demás objetos, pintadas en la superficie de las aguas; finalmente, los objetos mismos. De ahí dirigiría sus miradas al cielo, cuya vista sostendría con mayor facilidad durante la noche, al claror de la luna y de las estrellas, que por el día y a la luz del sol. —Sin duda. —Finalmente, se hallaría en condiciones, no sólo de ver la imagen del sol en las aguas y en todo aquello en que se refleja, sino de fijar en él la mirada, de contemplar al verdadero sol en verdadero lugar. —Sí. —Después de esto, dándose a razonar, llegará a concluir que el sol es quien hace las estaciones y los años, quien lo rige todo en el mundo visible, y que es en cierto modo causa de lo que se veía en la caverna. —Es evidente que llegaría por grados hasta hacerse esas reflexiones.

—Si llegase entonces a recordar su primera morada, la idea de que en ella se tiene la sabiduría, y a sus compañeros de esclavitud, ¿no se alborozaría de su mudanza, y no tendría compasión de la desdicha de aquéllos? —Seguramente. —¿Crees que sintiese todavía celos de los honores, de las alabanzas y recompensas allí otorgados al que más rápidamente captase las sombras a su paso, al que recordase con mayor seguridad las que iban delante, detrás o juntas, y que por tal razón sería el más hábil en adivinar su aparición, o que envidiase la condición de los que en la prisión eran más poderosos y más honrados? ¿No preferiría, como Aquiles en Homero, pasarse la vida al servicio de un pobre labrador y sufrirlo todo, antes que volver a su primer estado y a sus ilusiones primeras?

—No dudo de que estaría dispuesto a soportar todos los males del mundo, mejor que vivir de tal suerte. —Pues pon atención a esto otro: si de nuevo tornase a su prisión, para volver a ocupar en ella su antiguo puesto, ¿no se encontraría como enceguecido, en el súbito tránsito de la luz del día a la oscuridad? —Sí. —Y si mientras aún no distingue nada, y antes de que sus ojos se hayan repuesto, cosa que no podría suceder sino después de pasado bastante tiempo, tuviese que discutir con los demás prisioneros sobre esas sombras, ¿no daría qué reír a los demás, qué dirían de él que, por haber subido a lo alto, ha perdido la vista, añadiendo que sería una locura que ellos quisiesen salir del lugar en que se hallan, y que si a alguien se le ocurriese querer sacarlos de allí y llevarlos a la región superior, habría que apoderarse de él y darle muerte? —Indiscutiblemente.

—Pues ésa es precisamente, mi querido Glaucón, la imagen de la condición humana. El antro subterráneo es este mundo visible; el fuego que lo ilumina, la luz del sol; el cautivo que sube a la región superior y la contempla, es el alma que se eleva hasta la esfera inteligible. He aquí, a lo menos, mi pensamiento, puesto que quieres saberlo. Dios sabe si es cierto. Por mi parte, la cosa me parece tal como voy a decir. En los últimos límites del mundo inteligible está la idea del bien, que se percibe con trabajo, pero que no puede ser percibida sin concluir que ella es la causa primera de cuanto hay de bueno y de bello en el universo; que ella, en este mundo visible, produce la luz y el astro de quien la luz viene directamente; que, en el mundo invisible, engendra la verdad y la inteligencia; que es preciso, en fin, tener puestos los ojos en esa idea, si queremos conducirnos cuerdamente en la vida pública y privada. —Soy de tu parecer, en cuanto puedo comprender tu pensamiento. —Consiste, pues, asimismo, en no extrañarte de que los que han llegado a esa sublime contemplación desdeñen la intervención de los asuntos humanos, y que sus almas aspiren sin tregua a establecerse en ese eminente lugar. La cosa debe ser así, si es conforme a la pintura alegórica que de ella he trazado. —Así debe ser.

—¿Es de extrañar que un hombre, al pasar de esa divina contemplación a la de los miserables objetos que nos ocupan, se turbe y parezca ridículo cuando, antes de haberse familiarizado con las tinieblas que le rodean, se ve obligado a disputar ante los tribunales, o en algún otro lugar, acerca de sombras y fantasmas de justicia, y a explicar en qué forma los concibe ante personas que jamás vieron a la propia justicia? —Nada de sorprendente veo en ello. —Un hombre sensato se hará la reflexión de que la vista puede ser turbada de dos maneras y por dos causas opuestas: por el paso de la luz a la oscuridad, o por el de la oscuridad a la luz; y aplicando a los ojos del alma lo que acontece a los del cuerpo, cuando la vea turbada y embarazada para distinguir ciertos objetos, en lugar de reírse sin razón de semejante perplejidad, examinará si proviene de que descienda de un estado más luminoso, o si es porque, pasando de la ignorancia a la luz, quede ofuscada por su fulgor excesivo. En el segundo caso, la felicitará por su perplejidad; en el primero, compadecerá su suerte; o, si quiere reírse a costa suya, sus burlas serán menos ridículas que si se dirigiesen al alma que vuelve a descender de la morada de la luz. —Sensatísimo es lo que dices.

—Ahora bien, si todo esto es cierto, fuerza es concluir de ello que la ciencia no enseña en la forma en que cierta gente pretende. Se alaban de hacerla penetrar en un alma en que nada hay de ella, aproximadamente como podría darse vista a unos ojos ciegos. —A voz en cuello lo dicen. —Pero el presente discurso nos hace ver que todos poseen en su alma la facultad de aprender, con un órgano, con toda el alma, de la visión de lo que nace, hacia la contemplación de lo que es, hasta que

puedan fijar sus miradas en lo que hay de más luminoso en el ser; es decir, según nosotros, en el bien; del mismo modo que, si el ojo no estuviese dotado de movimiento propio, ocurriría por fuerza que todo el cuerpo habría de girar con él, en el tránsito de las tinieblas a la luz; ¿no es así? —En efecto. —En esa evolución que se obliga a hacer al alma, todo el arte consiste, pues, en hacerla girar de la manera más fácil y más útil. No se trata de conferirle facultad de ver, que ya tiene; pero su órgano está orientado en mala dirección, no mira adonde es debido, y eso es lo que hay que corregir. —Me parece que no hay otro secreto.

—Sobre poco más o menos, ocurre a las demás cualidades del alma lo que a las del cuerpo; cuando no han sido dadas por la naturaleza, se adquieren mediante la educación y el cultivo. Mas por lo que hace a la facultad de saber, como quiera que es de naturaleza más divina, jamás pierde su virtud; únicamente pasa a ser útil o inútil, ventajosa o nociva, según la dirección que se le imprima. ¿No has observado aún hasta dónde llega la sagacidad de esos hombres y a quienes se da el nombre de pícaros redomados, y con qué penetración su mísera alma distingue todo aquello que le interesa? Su vista no es débil ni se halla turbada, sino que, como la obligan a que sirva de instrumento a su malicia, son tanto más perjudiciales cuanto más sutiles y clarividentes. —La observación es justa. —Si desde la infancia se hubiesen descuajado esas inclinaciones criminales que, como otros tantos pesos de plomo, arrastran al alma hacia los placeres sensuales y groseros y las fuerzas a que mire siempre a lo bajo; si después de haberla librado de esos pesos, se hubiese orientado su mirada hacia la verdad, con la misma sagacidad la hubiera distinguido. —Así parece. —¿No es consecuencia verosímil, o más bien necesaria, de cuanto queda dicho, que ni los que no han recibido ninguna educación y no tienen ningún conocimiento de la verdad, ni aquellos a quienes se ha dejado pasar toda su vida en estudio y meditación, son propios para la gobernación de los Estados; los unos, porque en toda su conducta no tienen un fin fijo a que puedan referir todo lo que hagan en la vida pública o en la vida privada, los otros porque jamás consentirán en encargarse de semejante fardo, creyéndose ya, en vida, en las islas afortunadas? —Tienes razón.

—Según eso, a nosotros, que fundamos una república, nos incumbe obligar a los naturales excelentes a que se apliquen a la más sublime de todas las ciencias, a contemplar el bien en sí mismo y a elevarse hasta él por el escarpado camino de que hemos hablado; mas después de que hayan llegado a él, y cuando lo hayan contemplado durante cierto tiempo, librémonos de permitirles lo que hoy se les permite. —¿Pues tan duros hemos de ser con ellos? ¿Por qué condenarlos a la vida miserable, cuando pueden gozar de condición más dichosa? —Otra vez olvidas, mi querido amigo, que el legislador no debe proponerse la felicidad de cierto orden de ciudadanos con exclusión de los demás, sino la felicidad de

todos; que, con esta mira, debe unir a los ciudadanos en los mismos intereses, induciéndoles por la persuasión o por la autoridad a que unos a otros se den parte en las ventajas que están en condiciones de prestar a la comunidad; y que, al formar con cuidado semejantes ciudadanos, no pretende dejarles libertad para que hagan el uso que les plazca de sus facultades, sino servirse de ellos para robustecer el vínculo del Estado. —Verdad dices, lo había olvidado.

—Por lo demás, observa, mi querido Glaucón, que no seremos culpables de injusticia para con los filósofos que se hayan formado entre nosotros, y que tendremos buenas razones que alegarles para obligarlos a encargarse de la guardia y conducta de los demás. En otros Estados, les diremos, es más disculpable que los filósofos se sustraigan al peso de los asuntos públicos, porque sólo a sí mismos deben su sabiduría, y se forman a pesar del gobierno; justo es de quien no debe más que a sí su nacimiento y crecimiento no estar obligado a guardar reconocimiento alguno a nadie; pero ustedes se han formado en interés del Estado tanto como en el propio, para que sean en nuestra república, como ocurre en la de las abejas, nuestros jefes y nuestros reyes; con este designio les hemos dado educación más perfecta, que les hiciese más capaces que todos los demás de aliar el estudio de la sabiduría al manejo de los asuntos. Descender, pues, todos y cada uno de ustedes, a la morada común; avezar sus ojos a las tinieblas que en ella reinan; cuando se hayan familiarizado con ellas, juzgarán infinitamente mejor que los demás de las cosas que allí se ven; distinguirán mejor que ellos los fantasmas de lo bello, de lo justo y del bien, porque en otra parte habrán visto la esencia de lo bello, de lo justo y de lo bueno. Así, para su dicha tanto como para la felicidad pública, el gobierno de nuestro Estado será una realidad, y no un sueño; como en los más de los otros Estados, en que los jefes se pelean por vanas sombras, y se disputan encarnizadamente la autoridad, que estiman como un gran bien. Pero la verdad es que todo Estado en que los que deben mandar no dejan ver ninguna solicitud por su elevación, es de gran rigor que esté bien gobernado, y que reine en él la concordia, mientras que allí donde el mando es codiciado y disputado, no puede dejar de ocurrir lo contrario. —Verdad es.

—¿Se resistirán nuestros discípulos contra la fuerza de esas razones? ¿Se negarán a asumir por turno el peso del gobierno, para ir a pasar luego juntos la mayor parte de su vida en la legión de la pura luz? —Imposible es que se nieguen a ello, porque son justos, y lo que les pedimos es asimismo justo; así es que cada uno de ellos, contrariamente a lo que en otras partes se usa, cargará con el mando como un yugo inevitable. —Así es, mi querido amigo. —Si puedes encontrar, para los que han de ejercer el mando, alguna condición que prefieran al mando, podrás asimismo hallar una república bien gobernada, porque en ese Estado sólo mandarán aquellos que sean verdaderamente ricos; no ricos de oro,

sino de sabiduría y virtud, únicas riquezas de los que son auténticamente dichosos; pero allí donde hombres pobres, gente hambrienta de bienes y que por sí misma no tiene nada, aspiran al mando, creyendo encontrar en él la dicha que buscan, el gobierno será siempre malo; disputará la gente, se arrancarán unos a otros la autoridad, y esa lucha doméstica e intestina perderá finalmente al Estado con sus jefes. —Nada más cierto. —Ahora bien, ¿conoces alguna otra condición, fuera de la del verdadero filósofo, que inspire desprecio hacia las dignidades y cargos públicos? —Ninguna otra conozco fuera de ésa.

Plan de estudios para la educación del guardián

Ahora la discusión se vuelca sobre el plan de estudios para el designado guardián. Partiendo del fundamento de los estudios de la música, la literatura y la educación física, que de ordinario no se efectuaba en la antigua Grecia sino hasta bien entrada la adolescencia, que era cuando los jóvenes pasaban a hacer su servicio militar; en la sección que sigue se toman en consideración los estudios que se deben impartir al principio de la etapa adulta. Se propone un plan de matemáticas de diez años: aritmética, geometría (plana y sólida), astronomía, a lo que seguirá un quinquenio de dialéctica. Esta última, como trata de la "definición de la naturaleza esencial de las cosas", debe ser necesariamente la meta del logro intelectual y, por lo tanto, debe ser la "piedra de toque" del plan de educación del guardián.

—¿Quieres que examinemos ahora juntos de qué manera habremos de formar a los hombres de ese carácter, y cómo les haremos pasar de las tinieblas a la luz, como se dice que han pasado algunos de los infiernos a la morada de los dioses? —¿Y aún me preguntas que si lo quiero? —No se trata aquí de arrojar un tejuelo, como en el juego, sino de imprimir al alma un movimiento que, del día tenebroso que la rodea, la eleve hasta la verdadera filosofía. —Perfectamente. —Así conviene ver cuál es, entre las ciencias, la que es más propia para producir ese efecto. —Sin duda. —Pues dime, mi querido Glaucón, ¿qué ciencia es la que eleva al alma de lo que nace hacia lo que es? Pero al mismo tiempo me hago otra reflexión: ¿no hemos dicho que era preciso que nuestros filósofos se adiestrasen desde su juventud en el ejercicio de las armas? —Sí. —Fuerza es, pues, que la ciencia que buscamos, aparte de esa primera ventaja, tenga, además, otra. —¿Cuál? —La de no ser inútil para los guerreros. —Sin duda que hace falta que así sea, con tal de que ello sea posible.

—¿No hemos admitido ya en nuestro plan de educación la música y la gimnástica? —Sí. —Pero la gimnástica tiene por objeto lo que está sujeto a la generación y a la corrupción, puesto que su finalidad consiste en examinar lo que puede aumentar o disminuir las fuerzas del cuerpo. —Verdad es. —Por tanto, no es la ciencia que buscamos. —No.

—¿Será esa ciencia la música, tal como la hemos explicado antes? Pero, si bien recuerdas, la música corresponde a la gimnástica, si bien en un género opuesto. Su finalidad, decíamos, consiste en acordar, por así decirlo, el alma de los guerreros por medio de la armonía, y en regularizar sus movimientos por medio del ritmo y de la mesura, pero no en comunicarle una ciencia. Para ese fin emplea los discursos, verdaderos o fabulosos; pero no he visto que encerrase ninguna de las ciencias que buscas, y que son propias para elevar el alma hasta el conocimiento del bien. Exactamente me recuerdas lo que dijimos: la música, en efecto, no nos ha parecido que contuviese nada por el estilo. Pero, entonces, mi querido Glaucón, ¿dónde podremos encontrar esa ciencia? ¿No en las artes mecánicas; según tú confiesas, son demasiado bajas para eso? —Indiscutiblemente. —Con todo, si ponemos aparte la música, la gimnástica y las artes, ¿qué otra ciencia puede quedar después de eso? Si fuera de eso no encontramos nada, tomemos alguna ciencia universal. —¿Cuál? —Aquella que es común, de la cual hacen uso todas las artes y todas las ciencias, y que es preciso aprender como una de las primeras. —Pero, ¿qué ciencia es ésa? —La que enseña a conocer lo que es uno, dos, tres; ciencia vulgar y fácil. La llamo en general la ciencia de los números y del cálculo. ¿No es verdad que ningún arte, ninguna ciencia pueden pasarse sin ella? —Convengo en ello. —Ni, por consiguiente, el arte militar. —Le es absolutamente necesario.

—En verdad que Palamedes, en las tragedias, nos presenta siempre a Agamenón como a un divertido general. ¿No has observado que se jacta de haber inventado los números, de haber dado el plan de campaña ante Troya, y de haber enumerado los barcos y todo lo demás, como si antes de él hubiera sido imposible contar todo eso, y el propio Agamenón no supiese cuántos pies tenía, puesto que, si hemos de creerle, ni siquiera sabía contar? ¿Qué idea quieres que se tuviese de semejante general? —Una idea desventajosísima si la cosa fuera cierta. —¿Hay, a tu parecer, ciencia más necesaria para el guerrero que la de los números y del cálculo? —Indispensable es para él, si quiere entender algo de la ordenación de un ejército, o más bien si quiere ser hombre. —¿Compartes la misma idea que yo acerca de esta ciencia? —¿Qué idea? —Me parece que presenta la ventaja que buscamos, la de elevar al alma a la pura inteligencia, y llevarla a la contemplación de lo que es; mas nadie sabe servirse de ella como es debido. —No entiendo.

—Voy a tratar de explicarte lo que pienso. A medida que yo vaya distinguiendo entre las cosas que creo propias para elevar el alma y las que no lo son, considera tú sucesivamente el mismo objeto que yo. Veremos mejor así si la cosa es tal como yo imagino. —Habla. —Mira si no es verdad que, de las cosas sensibles, unas en modo alguno invitan al entendimiento a que dirija hacia ellas su atención, porque los sentidos son

jueces competentes de ellas, mientras que otras hay que obligan al entendimiento a reflexionar, porque los sentidos no sabrían emitir ningún sano juicio acerca de ellas. —Sin duda te refieres a los objetos que distinguimos desde lejos, y a los esbozos. —No has penetrado bien lo que quiero decir. —¿Pues de qué quieres hablar entonces? —Por objetos que no invitan al alma a la reflexión, entiendo aquellos que no incitan al mismo tiempo dos sensaciones contrarias; y por objetos que invitan al alma a reflexionar, entiendo aquellos otros que hacen nacer dos sensaciones opuestas, cuando la relación de los sentidos no dice terminantemente si se trata de tal cosa o de su contraria, ya sea que el objeto hiera de cerca los sentidos, o ya los afecte de lejos. Para que comprendas mejor mi pensamiento, repara en estos tres dedos: el meñique, el que le sigue y el de en medio. —Perfectamente. —Imagina que los supongo vistos de cerca, y haz después conmigo esta observación. —¿Cuál? —Cada uno de ellos nos parece igualmente ser un dedo. Poco importa, a este respecto, que lo veamos en medio o en el extremo, blanco o negro, grueso o menudo, y así sucesivamente. Nada de eso obliga al alma a preguntar al entendimiento qué cosa sea un dedo, porque jamás ha atestiguado la vista que un dedo fuese al mismo tiempo otra cosa que un dedo. —Sin duda que no. —Razón tengo, pues, al decir que, en este caso, nada despierta ni excita al entendimiento. —En efecto.

—Pero, ¿juzga la vista como es debido del grandor o de la pequeñez de tus dedos? ¿Le es indiferente, para juzgar bien, que uno de ellos esté en medio o en el extremo? Otro tanto digo del grosor y de la finura, de lo blando y de la dureza al tacto. En general, ¿es exacta la relación que de todos ésos dan los sentidos? ¿No es más bien esto lo que cada uno de ellos hace? El sentido destinado a juzgar de lo que es duro, no puede hacerlo sino después de haber juzgado de lo que es blando, y así da cuenta al alma de que el cuerpo que le afecta es al mismo tiempo duro y blando. —Así es. —¿No es inevitable que entonces se vea perpleja el alma ante esa relación del tacto que le dice que una misma cosa es dura y blanda? La sensación de gravedad y la de ligereza, ¿no obligan igualmente al alma a ser presa de las mismas incertidumbres respecto de la naturaleza de la gravedad y de la ligereza, cuando la misma sensación le dice que el cuerpo es pesado y ligero? —Tales testimonios han de parecerle sobremanera extraños al alma, y requieren un serio examen por parte de ella. —No sin razón, por tanto, el alma, llamando entonces en su auxilio al entendimiento y a la reflexión, trata de examinar si cada uno de esos testimonios se refiere a una sola cosa o a dos. —Sin duda. —Y si estima que son dos cosas, cada una de ellas le parecerá una distinta de la otra. —En efecto. —Por tanto, si cada una de ellas le parece ser una, y una y otra dos, concebirá entrambas aparte; porque si las concibiera como si no fuesen separadas, ya no sería la concepción de dos cosas, sino de una sola. —Perfectamente.

—La vista, decíamos, percibe el grandor y la pequeñez, no como dos cosas separadas, sino como cosas confundidas, ¿no es así? —Ciertamente. —Y para poner en claro esa separación confusa, el entendimiento, haciendo lo contrario de la vista, se ve forzado a considerar el grandor y la pequeñez, no ya como confundidos, sino como distintos el uno de la otra. —Es verdad. —Así, esto hace nacer en nosotros el pensamiento de preguntarnos a nosotros mismos qué son pequeñez y grandor. —Sí. —Precisamente porque hemos distinguido entre un algo visible y un algo inteligible. —Perfectamente. —Eso es lo que yo quería hacerte comprender cuando decía que, de los objetos sensibles, unos incitan al alma a la reflexión, designando así a los que producen a la vez dos sensaciones contrarias; los otros no invitan al espíritu a reflexionar, porque solamente una reflexión hacen nacer en él. —Ahora lo comprendo, y pienso como tú.

—¿En cuál de esas dos clases sitúas el número y la unidad? —No sé decirte. —Juzga de ello por lo que acabamos de decir. Si logramos un conocimiento suficiente de la unidad por medio de la vista o de cualquier otro sentido, ese conocimiento no podrá dirigirnos hacia la contemplación de la esencia, como a propósito del dedo decíamos hace un momento. Pero si la vista nos ofrece siempre alguna contradicción en la unidad, de modo que ya no nos parece una unidad, sino una reunión de unidades, entonces se necesita un juez que decida; el alma, perpleja, despierta en sí al entendimiento, y se ve forzada a hacer pesquisas, y a preguntarse a sí misma qué es la unidad. En este caso, el conocimiento de la unidad es uno de los que elevan al alma y la vuelven hacia la contemplación del ser. —Pero la vista de la unidad produce en nosotros el efecto de que hablas, porque vemos al mismo tiempo la misma cosa como una y múltiple hasta el infinito. —¿Y lo que ocurre a la unidad, no ocurre asimismo al número, cualquiera que éste sea? —Sin duda. —Ahora bien, la aritmética y la ciencia del cálculo tienen por objeto el número. —Sí. —Por consiguiente, una y otra llevan al conocimiento de la verdad. —Perfectamente.

—Pues ya tenemos aquí dos de las ciencias que buscamos. Necesarias son, en efecto, al guerrero para disponer bien un ejército; al filósofo, para salir de lo que nace y muere, y elevarse hasta la esencia misma de las cosas; porque sin esto jamás habría un auténtico matemático. —Tienes razón. —Pero aquel a quien confiamos la custodia de nuestro Estado es a la vez guerrero y filósofo. —Sí. —Pongamos, pues, como ley para aquellos que entre nosotros están destinados a ocupar los primeros puestos, que se apliquen en la ciencia del cálculo, que la estudien, no superficialmente, sino hasta que, por medio de la pura inteligencia, hayan llegado a conocer la esencia de los números; no para hacer que esta ciencia sirva, como hacen los mercaderes y negociantes, para las ventas y compras, sino para aplicarla a las necesidades de la

guerra, y facilitar al alma el camino que debe llevarla desde la espera de las cosas perecederas a la contemplación de la verdad y del ser. —Perfectamente.

—Advierto ahora cuán bella en sí es esta ciencia del cálculo, y cuán útil para el designio que nos proponemos, cuando se estudia por sí misma, y no para hacer de ella un negocio. —¿Qué es lo que tanto te admira de ella? —La virtud que posee para elevar el alma, como acabamos de decir, obligándola a razonar sobre los números tales cuales son en sí mismos, sin tolerar jamás que sus cálculos versen sobre números visibles y palpables. Sin duda sabes los versados en esta ciencia. Si en su presencia tratas de dividir la unidad propiamente dicha, se burlan de ti y no te escuchan; pero si la divides, ellos la multiplican en la misma medida, temiendo que la unidad no aparezca tal cual es, sino como una reunión de partes. —Tienes razón. —Y si se les pregunta: "¿de qué número hablas? ¿Dónde están esas unidades tales cuales las supones, perfectamente iguales entre sí, sin que haya entre ellas la menor diferencia, y que no están compuestas de partes?", ¿qué crees tú que respondan, mi querido Glaucón? —Creo que responderían que hablan de esos números que no caen bajo los sentidos y que sólo pueden ser captados por el pensamiento. —Pues bien ves, mi querido amigo, que no podemos pasarnos absolutamente sin esa ciencia, puesto que es evidente que obliga al alma a servirse del entendimiento para conocer la verdad. —Verdad es que es maravillosamente adecuada para producir ese efecto. —Asimismo habrás observado que los que han nacido calculadores, dotados de espíritu de combinación, tienen mucha facilidad para casi todas las ciencias, y que los mismos espíritus pesados, cuando se han adiestrado suficientemente en el cálculo, consiguen con ello, cuando menos, la ventaja de adquirir más facilidad y penetración. —Así es. —Por lo demás, difícil te sería hallar muchas ciencias en cuyo aprendizaje cueste más profundizar que en esto. —Bien lo creo. —Así, por todas esas razones, no debemos desdeñarla; mas es preciso aplicar a ella desde muy temprano a los que hayan nacido dotados de un natural excelente. —Consiento en ello.

—Adoptémoslo, pues. Veamos si alguna otra ciencia relacionada con ésta nos conviene o no. —¿Qué ciencia es ésa? ¿No será la geometría? —La misma. —Evidentemente nos conviene, a lo menos en lo que se refiere a las operaciones de la guerra. Porque, en igualdad de circunstancias, un geógrafo se entenderá mejor que otro cualquiera en lo pertinente a sentar un campo, tomar plazas fuertes, concentrar un ejército, obligarle a hacer todas las evoluciones acostumbradas en una acción o en una marcha. —Si he de serte franco, para eso no hacen falta ni mucha geometría ni cálculo. Lo que hay que ver es si la parte más elevada de esa ciencia tiende a hacer más fácil al espíritu la contemplación de la idea del bien. Porque dijimos que ése es el resultado de las ciencias que obligan al

alma a volverse hacia la parte en que está ese ser, el más dichoso de todos los seres, que el alma debe esforzarse en contemplar de todas las maneras. —Tienes razón. —Por tanto, si la geometría mueve al alma a contemplar la esencia de las cosas, nos conviene; si se detiene en sus accidentes, no nos conviene. —Sin duda. —Ahora bien, ninguno de cuantos poseen el más leve barniz de geometría nos negará que la finalidad de esa ciencia es directamente contraria al lenguaje que emplean los que de ella tratan. —¿Cómo así? —Su lenguaje es muy divertido, aunque no tengas más remedio que usarlo. Hablan de cuadrar, de prolongar, de añadir, y así sucesivamente, como si realmente operasen, como si todas sus demostraciones tendiesen a la práctica, cuando toda esta esencia no tiene otro objeto que el conocimiento. —Verdad es. —Pues convén todavía en otra cosa. —¿En qué? —En que tiene por objeto el conocimiento de lo que es siempre, y no de lo que nace y perece. —Sin dificultad convengo en ello, porque la geometría tiene por objeto el conocimiento de lo permanente. —Por tanto, atrae al alma hacia la verdad, forma en ella el espíritu filosófico, obligándola a dirigir hacia lo alto sus miradas, en lugar de posarlas, como suele hacerse, en las cosas terrenas. —Nada más cierto. —Dispondremos, pues expresamente, que los ciudadanos de nuestro Estado no descuiden el estudio de la geometría; tanto más cuanto que aparte de esta ventaja principal tiene otras que no son de desdeñar. —¿Cuáles? —Ante todo, aquellas de que hablaste tú, y que atañen a la guerra. Además, comunica al espíritu facilidad para las restantes ciencias; así vemos que hay una diferencia palmaria entre el que está versado en geometría y el que no lo está. —Grandísima es, en efecto, la diferencia. —Haremos pues, que aprendan esta otra ciencia nuestros jóvenes discípulos. —Me parece muy bien.

—¿Será la tercera ciencia la astronomía? —¿Qué te parece? —Perfectamente; tanto más, cuanto que no es menos necesario al guerrero que al labrador o que al piloto poseer un conocimiento exacto de las estaciones, de los meses y de los años. —La verdad es que eres demasiado bueno. Parece que temes que el vulgo te reproche que hagas entrar ciencias inútiles en tu plan de educación. Las ciencias de que hablamos ofrecen una considerable ventaja, pero que pocas gentes saben apreciar. Consiste esa ventaja en purificar, en reanimar un órgano cuya conservación nos importa mil veces más que la de los ojos del cuerpo, puesto que solamente gracias a él percibimos la verdad. Cuando hayas dicho esto, los que piensan como nosotros en este punto te aplaudirán; pero no esperes el sufragio de los que jamás se han hecho estas reflexiones, y que no ven en esas ciencias otra utilidad que aquella de que has hablado tú. Ahora bien, mira bien de qué hablas ahora. A menos que no razones para unos ni para otros, sino para ti mismo, aun cuando te halles en disposición de no envidiar a los demás la utilidad que puedan sacar de tus palabras.

—Cierto que es principalmente por mí por quien gusto de interrogar y de responder. Si es como dices, volvamos sobre nuestros pasos, porque no hemos tomado en cuenta la ciencia que sigue a la geometría. —¿Pues cómo ha sido eso? —De las superficies hemos pasado a los sólidos en movimiento, antes de ocuparnos de los sólidos considerados en sí mismos. El orden exigía que, después de lo que está compuesto de dos dimensiones, tomásemos los sólidos que poseen tres; es decir, el cubo y todo aquello que posee profundidad. —Verdad es. Pero me parece, Sócrates, que aún no se ha hecho ningún descubrimiento en ese terreno. —Ello obedece a dos causas. La primera es que ningún Estado hace bastante caso de esos descubrimientos, y que se trabaja penosamente en ellos porque son penosos. La segunda es que los que a ellos se dedican necesitarían de un guía, sin el cual serán inútiles sus investigaciones. Ahora bien, es difícil encontrar un buen guía, y aun cuando se hallase alguno, en el presente estado de cosas, los que se ocupan de esas investigaciones tienen demasiada precaución para que consistiesen en obedecerle. Mas si un Estado dirigiese esos trabajos y les concediese alguna estima, los individuos se prestarían a sus miras, y, gracias a esfuerzos concertados y sostenidos, no tardaría en descubrirse la verdad, puesto que hoy mismo, pese al desdén que se tiene hacia esa ciencia, y aunque el pequeño número de los que a ella se entregan no comprende toda su utilidad, con todo, la sola fuerza del hechizo que ella ejerce vence todos los obstáculos, y hace cada día nuevos progresos. No tiene nada de extraño, por tanto, que haya llegado al estado en que la vemos. —Convengo en que no hay punto digno de estudio que sea más atrayente que ése. Pero, por favor, explícame lo que hace un instante decías. ¿No ponías antes que nada la geometría o ciencia de las superficies? —Sí. —Y en seguida la astronomía, volviendo luego sobre tus pasos. —Eso es porque, al querer apresurarme demasiado, retrocedo en lugar de avanzar. En seguida de la geometría, debía hablar de la formación de los sólidos; pero viendo que nada se ha descubierto aún en ese terreno, le di de lado para pasar a la astronomía, es decir, a los sólidos en movimiento. —Perfectamente. —Pongamos, pues, la astronomía en lugar, suponiendo descubierta la ciencia de los sólidos desde el momento en que se ocupe de ella el Estado. —Muy probable es, en efecto. Pero como tú me reprochaste que hiciese un torpe elogio de la astronomía, voy a alabarla de manera conforme a tus ideas. Me parece que es evidente para todo el mundo que la astronomía obliga al alma a mirar a lo alto, y a pasar de las cosas de la Tierra a la contemplación de las del cielo. —Eso será evidente acaso para otro que no sea yo, porque lo que es por mi parte, no pienso completamente lo mismo. —¿Pues qué piensas tú de eso? —Creo que, tal como la estudian los que la erigen en filosofía, hace mirar abajo. —¿Qué quieres decir con eso?

—Me parece que te formas una idea singularísima de lo que yo llamo conocimiento de las cosas superiores. ¿Crees, por lo visto, que si alguien distinguiese alguna cosa considerando de arriba abajo los ornamentos de

un techo, miraría con los ojos del alma y no con los del cuerpo? Puede ser que tengas razón tú, y que yo me haya engañado groseramente. Por mi parte, no puedo reconocer otra ciencia que haga mirar al alma a lo alto, salvo la que tiene por objeto lo que es y que no se ve, adquiérase esa ciencia mirando arriba con la boca abierta, o agachando la cabeza y con los ojos entornados; mientras que si alguien mira hacia arriba, con la boca abierta, para aprender algo sensible, ni siquiera diré que aprenda algo, sino que no hay nada sensible que sea objeto de ciencia; ni que su alma mire hacia arriba sino hacia abajo, aun cuando estuviese tendido boca arriba sobre la tierra o sobre el mar. —Razón tienes para reprenderme. No encuentro más que lo que merezco. Pero dime qué es lo que censuras en la forma en que hoy se estudia la astronomía, y qué cambio habría que introducir en ese estudio para hacerlo útil a nuestro propósito. —Helo aquí. Que se admite la belleza y el orden de los astros de que está ornado el cielo, nada mejor; mas como, después de todo, con esos objetos sensibles, quiero que se ponga su belleza muy por debajo de la belleza verdadera que producen la rapidez y la lentitud reales en sus relaciones mutuas y en los movimientos que comunican a los astros, según el verdadero número y todas las verdaderas figuras. Ahora bien, esas cosas escapan a la vista, y sólo pueden ser captadas por el entendimiento y por el pensamiento. ¿Crees tú lo contrario? —En modo alguno.

—Quiero, pues, que la belleza del cielo visible no sea sino imagen del cielo inteligible, y que nos sirva como servirían a un geómetra las figuras ejecutadas por Dádalo o por cualquier otro escultor o pintor. No podría dejar de considerarlas como obras maestras de arte; mas al mismo tiempo creería que sería ridículo estudiarlas en serio, con la esperanza de descubrir en ellas la verdad tocante a la relación de igualdad, a la del todo y su mitad, o cualquier otra. ¿No le sobraría razón para juzgar que eso fuese ridículo? —¿No tendrá el mismo pensamiento el verdadero astrónomo al considerar las revoluciones celestes? —Creerá sin duda que el que ha hecho el cielo ha dado a su obra la belleza que el artista humano ha dado a la suya. Pero, ¿no estás convencido de que tendrá por extravagancia el imaginarse que las relaciones entre el día y la noche, entre los días y los meses, los meses y los años, y, finalmente de las revoluciones de los astros entre sí o con las del sol sean siempre las mismas, sin cambiar jamás, cuando sólo se trata de fenómenos materiales y visibles, y tratar de descubrir en ello por todos los medios la verdad misma? —Ahora que te comprendo, me parece que la cosa es tal como dices. —Nos serviremos, pues, de los astros en el estudio de la astronomía, como quien se sirve de las figuras en geometría, sin detenernos en lo que ocurre en el cielo, si queremos llegar a ser verdaderos astrónomos y sacar alguna utilidad de la parte inteligente de nuestra alma, que sin eso nos será inútil. —Con eso haces el estudio de la astronomía mucho más difícil de lo que es hoy. —Presumo que prescribiremos el mismo método respecto de las demás

ciencias; de otra suerte, ¿de qué servirían nuestras leyes? Pero, ¿podrías indicarme alguna otra ciencia que pueda servir a nuestro propósito? —No acude ninguna a mi pensamiento en este momento. —Sin embargo, el movimiento, a lo que me parece, no presenta sólo una forma única, sino que posee varias. Acaso un sabio pudiese enumerarlas todas. Por nuestra parte sólo nombraremos las dos que nos son conocidas. —¿Cuáles son? —La astronomía es la primera; la otra, la que se corresponde con ella. —¿Cuál es esa otra? —Parece que los oídos han sido hechos para los sonidos armónicos, como los ojos para los movimientos astronómicos; y que estas dos ciencias, astronomía y música, es cosa que dicen los pitagóricos, y nosotros con ellos. ¿No es eso? —Sí. —Como la cuestión es grave, adoptaremos su opinión en este punto, y en otros más, si ha lugar a ello, observando cuidadosamente, con todo, nuestra máxima. —¿Qué máxima? —La de velar porque no se obligue a nuestros discípulos a hacer estudios imperfectos que no les conduzcan al término a que deben llevar todos nuestros conocimientos, como hace un instante decíamos a propósito de la astronomía. ¿No sabes que la música no es hoy mejor tratada que su hermana? Limítase a esta ciencia a la medida de los tonos y de los acordes sensibles; trabajo tan inútil como el de los astrónomos.

—Verdad es que no hay cosa más divertida. —Nuestros músicos hablan sin cesar de matices diatónicos, tienden el oído como para sorprender al paso los sonidos; unos dicen que oyen un sonido medio entre dos tonos, y que ese sonido es el más pequeño de los intervalos que los separan; los otros sostienen, por el contrario, que esos dos tonos son perfectamente semejantes; todos prefieren el juicio del oído al del entendimiento. —Hablas de esos famosos músicos que no dan reposo a las cuerdas, que las someten a continuo tormento de las clavijas. —Mucho más lejos podría llevar esta descripción, hablar de los golpes de arco que les dan, y de las acusaciones de que las abruman por su obstinación en no dar ciertos sones o en dar los que no se les piden; pero los dejo, y declaro que no es de ellos de quienes quiero hablar, sino de aquellos a quienes nos hemos propuesto interrogar sobre armonía. Éstos, a lo menos, hacen lo mismo que los astrónomos: indagan de qué números resultan los acordes que hieren el oído; pero no llegan hasta ver en esos acordes exclusivamente un medio de descubrir cuáles son los números armónicos y cuáles no, ni de dónde procede esa diferencia entre ellos. —Semejante indagación sería verdaderamente sublime. —Lleva al descubrimiento de lo bello y de lo bueno; mas si lo toma de otra forma o con otro fin, de nada servirá. —Tal creo. —Pienso, en efecto, que si el estudio de todas las ciencias de que acabamos de hablar tuviese como fin conocer las relaciones íntimas y generales que esas ciencias mantienen entre sí, sería entonces ese estudio de gran ayuda para la finalidad que nos proponemos; de lo contrario, no valdría la pena de entregarse a él. —Soy de tu parecer; mas ese trabajo, Sócrates, sería muy largo y penoso. —¿Qué quieres decir? Esto aún no es más que el preludio. ¿No

sabes que todo esto no es más que una especie de preludio del aire que tenemos que aprender? ¿Son, en efecto, a juicio tuyo, dialécticos todos los que están versados en esas ciencias? —Cierto que no; sólo he encontrado un reducidísimo número que lo fuese. —Pues qué, ¿crees que sin estar en condiciones de dar o de entender la razón de cada cosa, se pueda jamás conocer bien lo que dijimos que es preciso saber? —No lo creo.

—He aquí, al fin, mi querido Glaucón, el aire de que acabo de hablarte: la dialéctica. Esta ciencia, aun siendo como es puramente espiritual, puede ser representada por el órgano de la vista, que, como hemos demostrado, se eleva gradualmente del espectáculo de los animales al de los astros, y finalmente a la contemplación del mismo Sol. Así, el que se aplica a la dialéctica, vedándose absolutamente el uso de los sentidos, se eleva exclusivamente por medio de la razón hasta la esencia del bien, ha llegado al límite de los conocimientos inteligibles, como el que ve el Sol ha llegado al límite del conocimiento de las cosas visibles. —Verdad es. —¿No es esto lo que llamas tú la marcha de la dialéctica? —Sin duda. —Recuerda al hombre de la caverna que decíamos: empieza por ser libertado de sus cadenas; después, dejando las sombras, se vuelve hacia las figuras artificiales y hacia el fuego que las ilumina. Finalmente, sale de ese lugar subterráneo para subir hasta los lugares que el sol alumbra; y como quiera que sus débiles ojos no pueden al principio fijarse en los animales, ni en las plantas, ni en el Sol, recurre a sus imágenes pintadas en la superficie de las aguas, y a sus sombras; pero estas sombras pertenecen a seres reales, y no a objetos artificiales como en la caverna, y no se han formado gracias a la luz que el prisionero tomaba por el sol. El estudio de las ciencias de que hemos hablado produce el mismo efecto. Eleva la parte más noble del alma hasta la contemplación del más excelente de todos los seres, como, en el otro caso, el órgano más agudo del cuerpo humano se eleva hasta la contemplación de lo más luminoso que existe en el mundo material y visible.

—De acuerdo estoy con lo que dices. Con todo, considerada en cierto aspecto, la cosa me parece difícil de admitir; considerada en otro aspecto, me parece difícil de rechazar. Mas como quiera que no es ésta la única vez que hablaremos de este asunto, y a menudo habremos de volver sobre ello más adelante, supongamos que es como decimos, y vengamos ahora a nuestro aire, y estudiémoslo con tanto cuidado como pusimos en estudiar el preludio. Dinos, pues, en qué consiste la dialéctica, en cuántas especies se divide y por qué caminos se llega a ella. Porque hay indicios de que el término a que esos caminos conducen es el reposo del alma y el final de su viaje. —No podrías seguirme hasta allí, mi querido Glaucón. Por mi parte, no faltaría la buena voluntad; lo que te haría ver, no sería ya la imagen del bien, sino el bien mismo. Tal es mi pensamiento, cuando menos. Por lo demás, que sea o no el bien mismo, la cuestión no es ésa ahora, sino que de lo que se trata es de probar si existe algo semejante, ¿no es eso?

—Sí. —Y que sólo la dialéctica puede descubrirlo a un espíritu diestro en las ciencias que sirven de preparación a aquélla, siendo imposible la cosa por cualquier otro camino. —Eso es propiamente lo que se trata de probar. —Hay, cuando menos, un punto que nadie nos discutirá: que este método es el único que trata de llegar regularmente a la esencia de cada cosa; porque, en primer lugar, la mayor parte de las artes sólo se ocupa de las opiniones de los hombres, y de sus gustos, de la producción y de la fabricación, o incluso simplemente del mantenimiento de los productos de la naturaleza o del arte. En cuanto a las artes restantes, como la geometría y todas las del mismo orden, que, según nosotros, tienen algún comercio con lo que es, vemos que el conocimiento que poseen del ser asemeja a un sueño; que les será imposible siempre verlo con la clara visión que distingue la vigilia del ensueño, mientras no se eleven por encima de sus hipótesis, de las cuales no pueden dar razón. ¿Qué medio hay, pues, de dar nombre de ciencia a demostraciones fundadas en principios inciertos, y sobre los cuales, con todo, descansan las conclusiones y las proposiciones intermedias? —No hay ningún medio.

—Solamente, pues, el método dialéctico, dando de lado las hipótesis, se remonta hasta el principio para establecerlo firmemente, extrae poco a poco el ojo del alma del tremedal en que se halla hundido, y lo eleva a lo alto con la ayuda y por ministerio de las artes de que hemos hablado. Varias veces les hemos dado nombre de ciencias, por acomodarnos al uso; mas habría que darles otro nombre que ocupase el término medio entre la oscuridad de la opinión y la evidencia de las ciencias; antes nos hemos servido del nombre del conocimiento razonado. Pero me parece que tenemos que examinar cosas demasiado importantes para que nos detengamos en una disputa de nombres. —Tienes razón. —Mi parecer es, pues, que sigamos llamando ciencia a la primera y más perfecta forma de conocer, conocimiento razonado a la segunda, fe a la tercera, conjetura a la cuarta, comprendiendo a las dos últimas bajo el nombre de opinión, y a las dos primeras bajo el de inteligencia, de suerte que lo que nazca sea objeto de la opinión, y lo que es, de la inteligencia; y que la inteligencia sea respecto de la opinión, la ciencia respecto de la fe, el conocimiento razonado respecto de la conjetura, lo que la esencia es respecto de lo que nace. Dejemos por ahora, mi querido Glaucón, el examen de las razones en que se funda esta analogía, así como la manera de dividir en dos especies el género de objetos que cae bajo la opinión, y el que pertenece a la inteligencia, para no lanzarnos a discusiones más prolijas que todas cuantas hemos sostenido hasta ahora. —En la medida en que me ha sido posible seguirte, me adhiero a todas las otras cosas que has dicho. —¿No llamas dialéctico a aquel que conoce la razón de la esencia de cada cosa? ¿Y no dices de un hombre que no puede separar con el entendimiento la idea del bien de todas las demás, ni dar una definición precisa de ella, ni vencer todas las objeciones como un hombre valeroso en un combate, ni demostrar esa idea

por modo real, arrollando todos los obstáculos con un razonamiento irresistible, no dirás de él, repito, que no conoce el bien por esencia ni ningún otro bien; que si aprehende algún fantasma de bien, no es por ciencia, sino por medio de la opinión; que su vida transcurre en un profundo sueño acompañado de ensueños, y del cual no despertará antes de bajar a los infiernos para dormir allí con perfecto y acabado sueño? —Ciertamente que lo diré. —Pero si algún día te hallases en efecto encargado de la educación de los mismos discípulos que aquí formas por modo de discurso, no los pondrías, sin duda, al frente del Estado, con pleno poder para disponer en los mayores asuntos, si sus pensamientos fuesen para ellos lo que son en geometría las líneas irracionales, y no pudiesen dar razón de más nada. —Cierto que no. —Les prescribirás, pues, que se apliquen especialmente a la ciencia de interrogar y responder de la manera más sabia posible. —Sí, así se lo prescribiré contigo. —Por tanto, estimas que la dialéctica es, por así decirlo, el supremo ápice y colmo de las demás ciencias, que no hay ninguna otra que deba ponerse por encima de ella, y que cierra la serie de las ciencias que importa aprender. —En efecto.

Resumen de la disquisición

En la sección final se resume toda la tesis. Platón propone aquí, una vez más, su creencia de que la justicia viene del gobierno de gente idónea moral e intelectualmente, personas en quienes coexistan la aptitud y capacidad necesarias. Esas personas deben recibir largo periodo de preparación, aunque sus estudios de filosofía deben ser pospuestos hasta haber alcanzado los años de la madurez suficiente. Platón deseaba evitar que la inquisición filosófica se denigrara a meras disputas verbales o erística, *como la llamaban los griegos. Si la filosofía se enseñaba demasiado pronto, los jóvenes alumnos sólo aprenderían a convertirse en cachorros discutidores. Quienes hayan sido seleccionados, después de un estudio de diez años de las matemáticas (de los 20 a los 30 años de edad), más un quinquenio ulterior de estudios de dialéctica, podrán obtener su primer ejercicio de la autoridad a los 35 años. Y consistirá en responsabilidades menores, como el mando de unidades del ejército. Luego de unos quince años de tales cometidos, los guardianes, ya en edad de unos 50 años, deberán haber alcanzado el punto de desarrollo intelectual y moral suficiente para que se les confíe el régimen del Estado. De esa manera, sostiene Platón, logrará prevalecer la justicia.*

—Te falta, por consiguiente, designar aquellos a quienes daremos parte de esas ciencias, y de qué manera se las enseñaremos. —Así es, evidentemente. —¿Recuerdas cuál es el carácter de los que hemos escogido para gobernar? —Sí —Tú mismo pensabas que debíamos escoger hombres de ese temple, y que debía preferirse a los más firmes, de más mérito, y, a ser posible, más hermosos; mas no basta con esas ventajas

corporales y con la nobleza de sentimientos, es preciso que además tengan disposiciones que queremos darles. —¿Qué disposiciones son ésas? —La sagacidad necesaria para el estudio de las ciencias, y la facilidad para aprender. Porque el alma desmaya mucho más pronto ante las dificultades de las ciencias abstractas que ante las de la gimnástica, porque el trabajo es sólo para ella, y el cuerpo no lo comparte. —Verdad es. —Es preciso, además, que tengan memoria, voluntad, amor al trabajo, y a todo género de trabajo, sin distinciones; de otra manera, ¿cómo crees que consienten en aliar tantos ejercicios del cuerpo con tantas reflexiones y trabajos del espíritu? —Jamás consentirán en ello si no han nacido dotados del más dichoso natural.

—La culpa en que hoy se incurre, y que tanto daño ha hecho a la filosofía, viene, como antes dijimos, de que no se tiene bastante respeto a la dignidad de esa ciencia. No está hecha para espíritus bastardos, sino para talentos francos y veraces. —¿Qué entiendes por eso? —En primer lugar, que los que quieren aplicarse a ella deben hallarse a cubierto de todo reproche en lo que atañe al amor al trabajo. No deben ser en parte laboriosos, en parte indolentes, cosa que ocurre cuando un joven, lleno de ardor por el gimnasio, por la caza, por todos los ejercicios del cuerpo, no tiene por otra parte ningún apego a cuanto es estudio, conversaciones, indagaciones científicas, y teme este género de trabajos. Otro tanto digo del que es de condición opuesta. —Nada más cierto. —¿No incluiremos también en el rango de los naturales imperfectos respecto del estudio de la verdad a aquellas almas que detestando la mentira voluntaria y no pudiendo tolerarla en sí misma sin repugnancia, ni sin indignación en los demás, no sienten el mismo horror hacia la mentira involuntaria, ni se desprecian a sus propios ojos cuando se ven convictas de ignorancia, y se revuelcan en ella con la misma complacencia que el cerdo en el fango? —Sin duda que sí. —No hay que poner, pues, menos atención en distinguir los naturales francos de los naturales bastardos, en lo que atañe a la templanza, a la fuerza, a la grandeza de alma y a las demás virtudes. Por no saber distinguirlos, los particulares y los Estados encomiendan sus intereses, éstos, a magistrados; aquéllos, a amigos débiles e incapaces. —Todo eso es demasiado frecuente.

—Tomemos, pues, todas nuestras medidas para hacer una buena elección. Porque si sólo aplicamos a estudios y a ejercicios de esa importancia a sujetos a los cuales no les falte nada, ni en lo referente al cuerpo ni en lo que atañe al alma, la propia justicia no tendrá ningún reproche que hacernos, y nuestro Estado y sus leyes se conservarán; pero si aplicamos a esos trabajos a sujetos dignos, ocurrirá lo contrario, y cubriremos la filosofía de un ridículo mucho mayor aún. —Sería una vergüenza para nosotros. —Sin duda, pero no me doy cuenta de que yo mismo doy aquí ocasión de que se rían a mi costa. —¿Pues en qué? —Olvido que todo esto no es sino un proyecto al aire, y hablo con tanta

vehemencia como si la cosa se ejecutase ante nuestros ojos. Lo que así me ha caldeado el ánimo ha sido que mientras hablaba puse los ojos en la filosofía, y viéndola tratada con el mayor desprecio, no he podido menos que dar testimonio de mi indignación contra los que la ultrajan. —Tu oyente no encuentra que hayas dicho nada que sea demasiado fuerte. —Pues el orador no piensa lo mismo. Sea de ello lo que quiera, no olvidemos que nuestra primera elección recaía en los ancianos, y que no estaría fuera de lugar aquí en una elección por estilo de aquélla; porque no hay que creer a Solón cuando dice que un *viejo puede aprender muchas cosas*. Más bien estaría en estado de correr que de aprender. No, todos los grandes trabajos son para la juventud. —Cierto es eso.

—Desde su más tierna edad, por tanto, debemos aplicar a nuestros alumnos al estudio de la aritmética, de la geometría y de las demás ciencias que sirven de preparación a la dialéctica; pero hay que desterrar de las formas de la enseñanza todo lo que pueda sonar a coacción y a traba. —¿Por qué razón? —Porque un espíritu libre no debe aprender nada como esclavo. Sean obligados o voluntarios los ejercicios del cuerpo, el cuerpo no por eso obtiene menos provecho de ellos; pero las lecciones que por fuerza se hacen entrar en un alma no quedan en ella. —Verdad es. —No uses, pues, de violencia para con los niños en las lecciones que les des; haz más bien de suerte que se instruyan jugando; con eso estarás más cerca de conocer las disposiciones de cada uno de ellos. —Lo que dices me parece muy sensato. —¿Te acuerdas también de lo que antes decíamos de que había que llevar a la guerra a los niños, montados a caballo, hacerles espectadores del combate, acercarles incluso a la pelea, cuando esto pueda hacerse sin peligro, y hacerles en cierto modo probar la sangre, como se hace con los cachorros de presa? —Me acuerdo de eso. —Pondrás aparte a los que hayan mostrado más paciencia en los trabajos, más valor en los peligros y más ardor para las ciencias. —¿A qué edad? —Cuando hayan acabado sus cursos de ejercicios gimnásticos; porque en todo ese tiempo, que será de dos o tres años, les es imposible hacer ninguna otra cosa, puesto que nada es más enemigo de las ciencias que la fatiga y el sueño. Por otra parte, los ejercicios gimnásticos son una prueba a la que es muy importante que se les someta. —Así lo creo.

—Pasado ese tiempo, cuando hayan alcanzado la edad de veinte años, concederás las más honrosas distinciones a quienes hayas escogido y les presentarás en su conjunto las ciencias que habrán estudiado en detalle en su infancia, con el fin de que se acostumbren a ver de una ojeada las relaciones que mantienen entre sí las ciencias, y a conocer la naturaleza del ser. —Ese método es el único que pueda afirmar en ellos los conocimientos que hayan adquirido. —Es, asimismo, el medio más seguro de distinguir el espíritu dialéctico de cualquier otro. Porque el que sabe agrupar los objetos desde un punto de vista general, ése ha nacido para la dialéctica; los demás no son aptos para ella. —Soy del

mismo parecer. —Después de haber observado cuidadosamente cuáles son los mejores ingenios en ese género, y cuáles son los que hayan mostrado más constancia y firmeza, bien en el estudio de las ciencias, bien en los trabajos de la guerra, bien en las restantes pruebas prescritas, cuando hayan llegado a la edad de treinta años los promoverás a mayores honores, y distinguirás, aplicándolos a la dialéctica, a los que, sin ayuda de sus ojos ni de otros sentidos, puedan, con la sola fuerza de la verdad, elevarse hasta el conocimiento del ser. Y aquí es, mi querido Glaucón, donde hay que tomar las mayores precauciones. —¿Por qué? —¿Has puesto atención en el gran mal que hoy en día reina en la dialéctica? —¿Qué mal? —Que está llena de desorden. —Verdad es.

—¿Crees que haya algo de extrañar en ese orden, y no disculpas a los que de él se dejan llevar? —¿En qué son disculpables? —Les ocurre lo mismo que a un hijo supuesto que, educado en el seno de una familia noble, opulenta, entre fasto y aduladores, se percatasen, al llegar a su mayor, que los que se dicen sus padres no lo son, sin poder descubrir a los que lo son verdaderamente. ¿Podrías decirme cuáles fuesen sus sentimientos respecto de sus aduladores y de sus pretendidos parientes, antes de que tuviese conocimiento de su posición, y después de que estuviese instruido acerca de ella? ¿O quieres saber cuál es mi sentir en esto? —¡Ya lo creo que quiero! —Me imagino que primero tendría más respeto a su padre, a su madre y a los demás a quienes consideraría como parientes, que no a sus aduladores; que pondría más solicitud en socorrerles si los viese en la indigencia, que estaría menos dispuesto a maltratarlos de palabra o de obra; en una palabra, que en las cosas esenciales les obedecería antes que a sus aduladores, todo el tiempo en que ignorase su estado. —Así parece. —Mas apenas hubiese sabido la verdad, cuando su respeto y sus atenciones disminuirían para con sus padres, y aumentarían para con sus aduladores, se entregaría a éstos con menos reservas que antes, siguiendo en todo sus consejos y viviendo públicamente en la mayor familiaridad con ellos; mientras que no se cuidaría ni poco ni mucho del padre y de los parientes supuestos, a menos de que fuese de natural muy sensato. —La cosa no dejaría de ocurrir tal como dices. Pero, ¿cómo aplicar ese cuadro al desorden de que te quejas?

—He aquí cómo: ¿no se nos educa desde niños en principios de justicia y de honestidad que honramos, a que obedecemos como a nuestros padres? —Cierto. —¿No ocurre lo mismo con las máximas opuestas a ésas; máximas que sólo tienden al placer, que ofuscan y acosan a nuestra alma como otros tantos aduladores, pero que nos persuaden, cuando menos a los más cuerdos de nosotros, que conservan siempre el mismo respeto a la misma sumisión para las máximas en que han sido educados? —También eso es verdad. —Ahora, si se llegase a preguntar a uno que se hallase en esa disposición de espíritu, qué cosa sea lo honesto, y si, después de haber respondido él conforme a lo que ha aprendido de labios del legislador, se

refutase su respuesta, se le confundiese reiteradamente y se le llevase a dudar de si hay algo que sea honesto en sí más bien que deshonesto; si se hace otro tanto respecto de lo justo, de lo bueno y de las restantes cosas a que consagra más reverencia, ¿qué partido crees que adopte en lo que se refiere al respeto y sumisión que debe tener a esas cosas? —Necesariamente habrá de honrarlas y respetarlas menos que antes. —Mas cuando haya llegado a no tener ya el mismo respeto a esa máximas, y a no reconocer ya las mismas relaciones que con él mantienen, y cuando, por otra parte, le sea imposible descubrir por sí mismo lo verdadero, ¿cabe que siga otras máximas que aquellas que le halaguen? —No. —Por consiguiente, pasará a ser rebelde a las leyes, de sumiso que antes era. —Sin duda. —Así, los que se aplican de esa manera a la dialéctica, tienen que tropezar con este inconveniente, y, después de todo, merecen que se les perdone. —Y que se les compadezca, además.

—Ahora bien, con el fin de no exponer a nuestros discípulos al mismo inconveniente, cuando hayan llegado a edad de treinta años, antes de aplicarlos a la dialéctica, tomarás todas las precauciones necesarias. —Perfectamente. —¿No es, ante todo, excelente precaución la de prohibirles la dialéctica, mientras son demasiado jóvenes? Sin duda no ignoras que los jóvenes, cuando han aprendido las primeras lecciones de la dialéctica se sirven de ella como de una diversión, y toman como juego el contradecirse sin descanso. Siguiendo el ejemplo de aquellos que los han confundido en la disputa, confunden, a su vez, a los demás; y, semejantes a los perrillos cachorros, se divierten zarandeando y desgarrando con el razonamiento a todos aquellos que se les ponen a tiro. —Al natural los pintas. —Tras muchas disputas en que han sido tan pronto vencedores como vencidos, suelen acabar por no creer ya en nada de lo que antes creían. Con ello dan a los demás ocasión de que los denigren a ellos y a la filosofía. —Nada más cierto. —En edad más madura no se dará en semejante manía; se imitará más bien a los que conversan con propósito de descubrir la verdad, que no a los que se contradicen por diversión y juego. El que de esa suerte obra, se granjeará fama de hombre sensato y moderado, y pondrá a la profesión filosófica en un grado de estima en que antes no se encontraba. —Muy bien.

—Por vía de precaución dijimos también antes que solamente debía admitirse en los ejercicios de la dialéctica a los espíritus graves y de peso, en lugar de admitir en ellos, como hoy día se hace, al primero que llegue, aun cuando a menudo no traiga la menor disposición para el caso. —Tienes razón. —¿Bastará con que se conceda a la dialéctica el doble del tiempo concedido a la gimnástica, aplicándose a ella sin tregua y tan exclusivamente como antes a los ejercicios del cuerpo?

—¿Cuántos años: cuatro o seis? —Pongamos cinco. Después de eso les harás que desciendan de nuevo a la caverna, obligándoles a pasar por los empleos militares y por las demás funciones propias de su edad,

con el fin de que a nadie cedan en experiencia. En todas tus pruebas observarás si permanecen firmes aun cuando se vean distraídos y solicitados por todas partes, o si se dejan ablandar, por poco que sea. —¿Cuánto tiempo durarán esas pruebas? —Quince años. Entonces será tiempo de conducir a término a aquellos que a los cincuenta años hayan salido puros de esas pruebas, y que se hayan distinguido en las ciencias y en todo su comportamiento, obligándoles a que dirijan el ojo del alma hacia el ser que ilumina las cosas todas; a que contemplen la esencia del bien, y a que se sirvan de ella, después, como de modelo para regular sus costumbres, las del Estado y las de cada ciudadano, ocupándose casi siempre del estudio de la filosofía, pero cargando, cuando les llegue la vez, con el peso de la autoridad y de la administración de los asuntos, con la sola mira del bien público, y en la persuasión de que se trata menos de un puesto honroso que de un deber indispensable. Entonces, después de haber trabajado sin tregua en formar y dejar al Estado sucesores dignos de sustituirles, podrán pasar de esta vida a las islas afortunadas. El Estado les erigirá magníficos sepulcros, y, si el oráculo de Apolo los encuentra bien, se les harán sacrificios como a genios tutelares, o por lo menos como a almas bienaventuradas y divinas.

—Acabas de fabricar, Sócrates, como un hábil escultor, cumplidos hombres de Estado. —Di también mujeres, mi querido Glaucón, porque no creas que he hablado más bien de los hombres que de las mujeres, siempre que estén dotadas de la conveniente aptitud. —Así debe ser, puesto que en nuestro sistema es preciso que todo sea común entre los dos sexos. —Pues bien: ¿me concedes ahora que nuestro proyecto de Estado y de gobierno es algo más que un simple deseo? Difícil es su ejecución, sin duda; pero es posible, y sólo es posible como queda dicho, a saber: cuando se vea al frente de los gobiernos a uno o a varios filósofos auténticos que, considerando con ojos desdeñosos los honores que en torno a ellos son objeto de disputa, poniendo la justicia por encima de todo, como lo de más importancia y necesidad, sumisos en todo a sus leyes y aplicándose a hacerla prevalecer, emprendan la reforma del Estado. —¿De qué manera? —Relegarán al campo a todos los ciudadanos que excedan de diez años; y, habiendo así sustraído a los hijos de esos ciudadanos a la influencia de las actuales costumbres, que son las costumbres de sus padres, los educarán conforme a sus propias costumbres y a sus propios principios, que son los que antes hemos expuesto. Por este medio establecerán en el Estado, en poco tiempo y sin trabajo, el gobierno de que hemos hablado, y le harán sobremanera dichoso. —Indiscutiblemente. Creo, Sócrates, que has dado con la manera de que nuestro proyecto se ejecute, supuesto que llegue a ejecutarse algún día. —Acabemos aquí nuestro discurso tocante al Estado y al hombre que a él se asemeja. No es difícil juzgar cuál haya de ser ese hombre con arreglo a nuestros principios. —Sin duda que no, y, como bien dices, la materia está agotada.

2. ARISTÓTELES

Comentario

Biografía

Aristóteles (385/384-322 a.C.) nació en Estagira, ciudad del norte de Grecia. Su padre, Nicómaco, fue físico de la corte de Amintas II, rey de Macedonia, y por lo mismo Aristóteles pasó parte de sus primeros años en la capital macedonia, Pella. Cuando llegó más o menos a los 18 años, viajó a Atenas para completar su educación y estudió en *La Academia*, pero no es seguro que en aquel tiempo aún estuviera Platón. De todas formas, Aristóteles fue muy influido por las ideas de Platón, pero como veremos, más adelante rechazó algunas de ellas. Al morir Platón en el año 347 a.C., Aristóteles abandonó La Academia y viajó primero a Assos, en Asia Menor, y luego a Mitilene, en la isla de Lesbos, donde prosiguió sus estudios, especialmente en biología y vida marina.

Alcanzó fama hacia el año 343 a.C., cuando fue invitado por Filipo, rey de Macedonia, a que asumiera el cargo de tutor de su hijo de 13 años, Alejandro, futuro conquistador del Imperio Persa. Allí tuvo oportunidad de poner en práctica el máximo ideal de Platón, el del rey filósofo, ideal que Aristóteles compartía en gran medida. Pero resultó que la influencia de Aristóteles en Alejandro no parece que haya sido muy marcada. Alejandro llegó a rey cuando sólo tenía 20 años, tras el asesinato de su padre en el año 336 a.C., y después de esto ya no tuvo tiempo para estudios filosóficos. Además, sus prácticas políticas posteriores parece que tuvieron muy poco en común con los ideales políticos del propio Aristóteles.

Al poco tiempo de la muerte de Filipo, Aristóteles regresó una vez más a Atenas y abrió una escuela propia, El Liceo, donde enseñó durante 20 años. El tema de la instrucción abarcaba un rango más amplio que el de La Academia de Platón, y según sabemos, se enseñaba física, biología, ética, política y retórica. El Liceo se conoció como la escuela peripatética de filosofía (de la palabra griega *peripatéin*, que significa pasear) debido al hábito de Aristóteles de enseñar a sus alumnos paseando por los jardines anexos a la escuela.

Aristóteles, desgraciadamente, se vio obligado a abandonar Atenas en el año 323 a.C. (cuando murió Alejandro), y aunque después de su partida El Liceo continuó en funciones, no parece que hubiera mantenido su influencia en el mismo grado que La Academia de Platón. La razón de la partida de Aristóteles era la creciente hostilidad ateniense contra Macedonia, que dio pie a una breve revuelta contra el régimen macedonio tras la muerte de Alejandro. Los claros nexos de Aristóteles con Alejandro y Macedonia significaban que no tenía la seguridad si continuaba en Atenas, por lo que la dejó y se estableció en Calcis, ciudad madre de su nativa Estagira, donde murió en el año 322 a.C.

Características principales del pensamiento educativo de Aristóteles

La obra aristotélica ha ejercido gran influencia en el pensamiento occidental, a pesar de que sólo hasta el siglo XIII se redescubrió el cuerpo principal de sus escritos en Europa Occidental. No obstante, a partir de entonces, y de manera especial desde el siglo XV, que fue cuando se conoció el grueso de sus escritos, su obra alcanzó enorme fama, siendo aceptada como autoridad máxima en gran número de cuestiones intelectuales. En efecto, durante muchos siglos todo aquel que deseaba proponer alguna teoría filosófica o científica, por lo general se sentía obligado a indicar dónde y por qué difería de Aristóteles.

Por desgracia, a pesar de todo no nos han llegado completas las obras de Aristóteles, y cuanto poseemos son, principalmente, copias de lo que se cree fueron los apuntes de sus lecciones (o en algunos casos los apuntes que tomaron sus alumnos). Esto explica, en parte, dos diferencias con la obra de Platón que resaltan de inmediato. En primer lugar, el estilo de Aristóteles no es tan terso y en algunas partes resulta reiterativo, e incompleto en otras; en segundo lugar, sus ideas sobre educación se han conjuntado a partir de cierto número de sus libros, y no poseemos ningún tratado educativo completo comparable a *La República* de Platón.

La bibliografía que aparece al final de esta sección presenta una lista de las obras principales de Aristóteles y de los temas que tratan. Los que más relación tienen con sus ideas educativas son la *Ética nicomaquea** y la *Política*, que son las fuentes principales de su filosofía moral y política. Esos dos libros contienen el resto de sus escritos explícitos sobre educación y de muchos otros asuntos que tienen relación directa con su filosofía educativa en general.

---

* Se suele traducir mal *Ética Nicómaco* y *Ética a Eudemo*, que es otra ética de Aristóteles. No tiene sentido tal traducción porque se refieren a las obras recopiladas por Nicómaco y Eudemo.

Antes de escudriñar esas obras, anotaremos brevemente algunas de las características principales del pensamiento aristotélico en lo esencial, y veremos en qué diverge del de Platón. Se ha dicho (en un principio por Samuel Taylor Coleridge) que todo hombre al nacer es platónico o aristotélico, y parece cierto que entre estos dos filósofos abarcan la mayor parte de los puntos de vista principales que se pueden adoptar sobre cuestiones filosóficas. Esto no quiere decir que se opongan en todos los temas; por el contrario, comparten ciertas ideas, incluidas algunas sobre educación.

La diferencia filosófica básica entre los dos estriba en que mientras Platón fue un idealista, Aristóteles fue realista. Es básico en la filosofía de Platón que existan dos mundos de la realidad: el mundo real o sensible y el mundo ideal o inteligible; para Aristóteles no hay esa clara división. Para él, todo nuestro conocimiento trata sobre el mundo real (el mundo que percibimos a través de los sentidos), y las Formas que Platón contempla como entidades separadas en el mundo ideal, Aristóteles las considera pertenecientes a los objetos materiales; esto es, todo objeto se compone tanto de materia como de forma y no es necesario postular otro orden de la realidad para explicar la que percibimos directamente en la experiencia cotidiana.

Esta influencia filosófica fundamental se refleja también en lo que los dos filósofos consideraban como el método básico de razonamiento. Debido a que Platón creía que todo nuestro conocimiento se deriva de las formas básicas, o Ideas, que de un modo u otro se hallan presentes en nosotros desde el nacimiento, el proceso fundamental del pensamiento consiste en la decisión de partir de principios generales (universales) hasta llegar a hechos particulares. Éste es precisamente el método de razonamiento que se emplea en matemáticas, tema que tanto recalcó Platón.

Aristóteles, por su parte, al creer que nuestro conocimiento se va estructurando por extracción de la forma o esencia de un objeto al experimentar los casos particulares del mismo, prefirió el método inductivo de razonamiento, que empieza con los hechos particulares y pasa a generalizaciones basadas en ellos. Sin embargo, como raramente logramos experimentar *todos* los casos particulares en un principio general, Aristóteles afirma que se requiere un salto intuitivo final para alcanzar la conclusión apropiada (esto es, que por lo que denomina el acto de la "razón intuitiva", vemos que todos los demás casos han de ser iguales a los que hemos experimentado y, por tanto, la generalización es verdadera). Una de las tareas fundamentales del maestro, por ende, es proporcionar al niño las experiencias concretas necesarias para realizar ese juicio reflexivo final que conduce al conocimiento definitivo. El niño al nacer tiene la mente como una tableta en blanco —*tábula rasa*— en la que se reciben las experiencias sensoriales y

luego, por la acción de la potencia racional latente en la mente, se van estructurando los principios generales o conocimientos como los advertimos. Este esquema del modo en que adquirimos el conocimiento ha influido notablemente en los sistemas de enseñanza y aprendizaje hasta los tiempos modernos, y sobre él se funda el concepto tradicional de que la tarea del maestro es ir proporcionando los conocimientos necesarios a la mente en desarrollo.*

Es evidente que Aristóteles también se dio cuenta de que es posible el razonamiento deductivo y tuvo mucho que decir sobre la naturaleza del silogismo (que es la forma básica del argumento deductivo); pero sobre todo subrayó que el método inductivo era el primordial, tanto al aprender como al enseñar. Es también, en general, el método de razonamiento que se emplea en la ciencia y, por lo mismo, no ha de sorprender que Aristóteles (a diferencia de Platón) diera un lugar importante a las ciencias empíricas entre las asignaturas que se enseñaban en el Liceo.

De manera general, pues, mientras que las opiniones filosóficas de Platón lo inclinaban a mirar más allá del mundo de la experiencia común al buscar respuestas básicas a los problemas humanos, la perspectiva de Aristóteles lo llevó a examinar la experiencia del sentido común con minucioso detalle, para encontrar respuestas a partir de ella. Por lo mismo, podría decirse que Platón es más atractivo al hombre místico, mientras que Aristóteles lo es para el hombre de mente práctica; pero en realidad cada una de sus filosofías contiene la suficiente riqueza y variedad para interesar a todas las personas.

Antes de adentrarnos directamente en las ideas educativas de Aristóteles, es necesario saber algo acerca de su opinión sobre la naturaleza del hombre (la fuente principal al efecto es su libro *De Anima*). Aristóteles sostenía que el hombre posee un alma que le proporciona la forma a su cuerpo: la materia. Esto no se debe confundir con la idea cristiana del alma; la concepción aristotélica no necesariamente implica ninguna conexión sobrenatural. Asevera que el alma se puede dividir en dos partes: la racional y la irracional (estrictamente, la "no-racional"). Esos dos aspectos proporcionan el medio para la operación de las tres funciones básicas del hombre: la intelectiva (razón), la apetitiva (los deseos instintivos) y la vegetativa (los procesos biológicos). La función intelectiva está controlada por el alma racional, la vegetativa por la no-racional y la apetitiva o concupiscente cae bajo el control de ambas. Esto básicamente significa que los deseos e instintos no son racionales en sí mismos, sino que se pueden regular de diversa manera por el poder de la razón.

---

* En la primera lectura de Aristóteles, que es un breve pasaje de su *Analítica posterior*, se trata de la naturaleza del razonamiento inductivo como se ha bosquejado aquí.

El hombre es el único ser viviente que posee esas tres funciones. Las plantas sólo tienen la vegetativa, mientras que los animales (irracionales) poseen la vegetativa y la apetitiva. El hombre, por tanto, se distingue por sus capacidades intelectuales; de ahí la famosa definición aristotélica del hombre como "animal racional". Lo mismo que Platón, Aristóteles da suprema importancia a la capacidad de razonar, de donde se infieren implicaciones para su pensamiento educativo (que se indicarán más adelante).

Consideremos ahora la *Ética*, donde se explicitan las ideas educativas de Aristóteles. Su tesis se puede resumir de la siguiente manera: empieza en el Libro I sosteniendo la opinión teleológica* de que todas nuestras acciones llevan algún propósito; luego se pregunta cuál puede ser ese propósito general que subyace a las acciones del hombre y responde: "la búsqueda de la felicidad". Éste es el único fin autosuficiente. En otras palabras, la felicidad es lo único por lo que no tiene sentido preguntar: "¿por qué deseas eso?" Pero la felicidad sólo se puede lograr, afirma Aristóteles, si somos virtuosos. ¿Qué, pues, es la virtud? Recuérdese que Platón también trató de dar respuesta a esta cuestión y dedujo que la virtud y el bien verdadero sólo los pueden lograr muy pocos. La Forma del Bien, que es la esencia de toda virtud, sólo se puede aprehender por pensamiento puro; y sólo por aquel reducido grupo de personas que pueden alcanzar el pináculo del sistema educativo de Platón. A Aristóteles no le satisfizo esa respuesta, y para resolver el problema hizo una distinción importante entre la virtud moral y la intelectiva. La primera correspondía a la función apetitiva y la segunda a la intelectiva del alma humana. La virtud intelectiva equivale más o menos a lo que denominaríamos inteligencia.

Hay que añadir aquí que la palabra griega que traducimos como "virtud": *areté*, tiene una connotación mucho más alta que el concepto actual de virtud. Más o menos significa: "excelencia interior" o "disponibilidad". Teniendo esto presente, es más fácil ver por qué Aristóteles considera a la virtud como algo esencial para la felicidad. Si una persona carece de virtud, no funciona como debería y, por lo tanto, no cumple eficientemente sus propósitos, por lo cual le es imposible alcanzar la felicidad. Esto no quiere decir que Aristóteles no hable de las cualidades morales como las conocemos; es obvio que a ellas se refiere, según indican muchos de sus ejemplos (el valor, la honestidad, etc.). No obstante, bajo el mismo encabezado incluye la inteligencia y todas las demás cualidades que auxiliarán al hombre a lograr su propósito en la vida, a saber, la felicidad.

Sin embargo, es la virtud moral lo que se contempla de manera específica en la *Ética*, y en el Libro II procede a examinar su naturaleza precisa. La describe como una disposición a escoger entre dos extremos de conducta. Por ejemplo, la virtud del valor es un medio entre los extre-

* De *telos*, propósito (T.).

mos de la cobardía y la temeridad. La idea de la acción virtuosa como término medio entre dos extremos ha sido muy popular entre los moralistas a partir de Aristóteles, y se le conoce como la doctrina de la "áurea mediocridad".

La tesis aristotélica de que la virtud es necesaria para la felicidad, podría parecer que asume una actitud expeditiva frente a la virtud: la deberíamos seguir sólo porque nos reportará felicidad. Pero aquí, una vez más, el sentido que damos a la felicidad no es idéntico al dado por Aristóteles. La *eudaimonia* (palabra griega que se traduce como "felicidad") no significa sólo un sentimiento de goce personal (véase, por ejemplo, lo que dice Aristóteles al efecto en el Libro X); significa vivir la buena vida, hacer el Bien, además de pasarla bien y basar el propio comportamiento en la razón y la moralidad. Además no es algo que venga y vaya, sino algo que debe perdurar durante toda la vida. Como afirma Aristóteles en el Libro I: "una golondrina no hace verano; como tampoco un buen día. Y un día, o incluso un breve periodo de felicidad, no vuelve al hombre entera y perfectamente dichoso".

Todo lo anterior tiene implicaciones obvias para la educación moral, y Aristóteles analiza entonces directamente la cuestión de cómo se puede adquirir la virtud (o sea, la disposición para elegir el término medio). Ha dicho ya al principio del Libro II que mientras que la virtud intelectiva se logra primordialmente mediante la enseñanza, la virtud moral se recaba por el hábito.

La respuesta que da Aristóteles, por lo tanto, es muy diferente de la de Platón. En consonancia con su enfoque filosófico empírico y de mayor sentido común, cree que la moralidad se desarrolla a través de la experiencia, por la repetición de buenas acciones hasta que se convierten en parte de nuestro carácter. De aquí la gran importancia de disponer de una guía atinada de los padres y maestros; es esencial que nos acostumbren desde edad temprana a que realicemos los actos debidos.

Luego Aristóteles plantea la siguiente objeción a su propio pensamiento: ¿cómo podemos realizar actos morales si no somos ya morales? Considérese con cuidado la respuesta que da, advirtiendo de manera particular la distinción que propone entre actos de acuerdo con la moralidad y actos morales propiamente dichos. Ahora pondérese si describe correctamente el modo en que la educación moral de los hijos debería comenzar y cómo debería ocurrir la transición hacia una conciencia moral plena. ¿Dice Aristóteles lo bastante acerca de esa transición y habría de inhibirla el hábito de la educación temprana que recomienda? *

---

* Esta cuestión se suscitará de nuevo en los capítulos posteriores de este libro, en especial en el que trata del filósofo analítico contemporáneo R.S. Peters, que asume un enfoque algo semejante al de Aristóteles en lo que se refiere a la adquisición de la virtud moral.

Un problema importante derivado de tal discusión es averiguar en qué actividad se pone mejor de manifiesto la actitud del hombre (o en qué actividad se logra el tipo más elevado de virtud), pues ésa será la actividad que, por tanto, le reportará la máxima felicidad. Su respuesta (que se da en el Libro X) es la contemplación; es aquí donde la función distintiva del hombre, la intelección, queda más de manifiesto. Como hemos visto, subraya el hecho de que de todos los seres vivientes, sólo el hombre tiene la capacidad de razonar y trata de entender y explicar la naturaleza y el mundo en el que vive. Es interesante advertir que Aristóteles se acerca mucho a Platón aquí, quien hizo gran hincapié en el pensamiento puro y en la dialéctica como la actividad más excelsa del hombre. (Sin embargo ya se habrá dado usted cuenta en este momento de que aquello que consideraban como los objetos más apropiados de esa potencia de razonar y de contemplación, difiere considerablemente.) También es interesante advertir la semejanza entre las conclusiones de Platón y Aristóteles a este respecto, con las de ciertos místicos orientales y otros que insisten en la meditación. Una vez más, sin embargo, los objetos de esta meditación pueden ser bastante distintos de los propuestos por los dos filósofos griegos, aunque pueden tener algunas semejanzas, al menos en el caso de Platón.

Así pues, la meta educativa básica de Aristóteles, al igual que la de Platón, es producir filósofos o al menos hombres que tengan tiempo, inclinación y capacidad de entregarse a la vida de la razón y de la contemplación. Lo que exigen, tanto esto como las demás recomendaciones educativas de Aristóteles, por lo que se refiere a planes políticos, es lo que vamos a examinar en su *Política*.

En esta obra, Aristóteles relaciona las conclusiones morales a las que ha llegado en la *Ética* con la sociedad en general, y bosqueja el tipo de educación que se requiere para producir tanto el Estado ideal como al hombre virtuoso y feliz que manifiesta vida contemplativa. Al igual que Platón, Aristóteles divide el Estado en gobernantes, guerreros y trabajadores. (Los esclavos no son contados como miembros del Estado.) Sólo los dos primeros grupos son capaces de una auténtica virtud, pero en realidad no se trata más que de una ampliación del punto de vista platónico sobre que sólo los gobernantes son capaces de entender realmente la naturaleza de la virtud (esto es, aprehender la Forma del Bien). La opinión de Aristóteles de que la virtud moral está más ampliamente distribuida en la población que cuanto concede Platón, se debe principalmente a su concepción más vasta del modo como se adquiere la virtud.

Gran parte de la *Política* está dedicada al análisis de tres formas distintas de gobierno: monarquía, aristocracia y *polidad*, y lo que Aristóteles denomina sus correspondientes perversiones: despotismo, oligarquía y democracia. Se inclinaba por la *polidad*, donde todos los ciudadanos plenos tienen derecho a participar. La *polidad*, por tanto, tiene una base más amplia que la aristocracia (que era la favorita de Platón),

pero no tanto como la democracia, que consideraba carente de forma y que operaba principalmente para beneficio de los patanes y los pobres.

Como se verá de sus observaciones al principio del Libro VIII, Aristóteles creía con gran firmeza que el Estado debía poseer control completo sobre educación, que ésta debería ser la misma para todos (esto es, para todos los ciudadanos; los trabajadores y los esclavos no son considerados dignos de la educación como tal, sino sólo de un entrenamiento mínimo necesario para desempeñar sus tareas) y que el proceso de la educación debería consistir en moldear a los niños para que se conviertan en los tipos de ciudadanos requeridos por el Estado. Todo esto es una característica muy importante del patrón tradicional de educación y contra la que reaccionaron con rigor los filósofos progresistas como Rousseau y Dewey.

Aristóteles nunca delinea con detalle sus ideas sobre cómo estructurar el plan de estudios, aunque por las diversas observaciones que hace (de manera principal en los libros VII y VIII de la *Política*), es posible darse cierta idea del plan educativo en general que contemplamos. Pretendía dividir el desarrollo educativo de los niños en cinco etapas. Primero la infancia, que es el periodo de crianza y el principio de la formación de hábitos. Aquí el aprendizaje principal estriba en los movimientos corporales. Aristóteles recomienda acostumbrar a los niños al frío ya desde edad temprana, porque según dice, reporta salud y los prepara para el servicio militar.

La segunda etapa llega hasta los cinco años de edad. Hasta aquí no debería haber lecciones que estudiar ni quehaceres obligatorios. En esta etapa son importantes las habilidades físicas y los juegos. Al igual que Platón, recomienda que se controlen con cuidado las experiencias de los niños para que no aprendan nada perjudicial. Esto, evidentemente, va de acuerdo con la opinión aristotélica de que la virtud moral sólo se logra adquirir por el desarrollo moral de buenos hábitos, lo que depende del tipo de buenos ejemplos y de guía que se proporcione. Por lo tanto, todos los relatos o la música que el niño escuche han de pasar por estricta censura, para garantizar que constituyan una experiencia moralmente benéfica.

La tercera etapa es muy breve, va de los cinco a los siete años y es una continuación de la educación anterior, cuando los niños empiezan a observar y a remedar a los demás niños.

Las etapas cuarta y quinta comprenden de los siete años de edad a la pubertad (el momento preciso no queda especificado), y de la pubertad a los 21 años, respectivamente. Se trata de un periodo de educación pública, dirigida por el Estado, en el cual se imbuye a los niños las capacidades básicas y el conocimiento necesario para un funcionamiento bueno y continuo del Estado. Aristóteles no plantea con detalle las asignaturas que se deberían enseñar o cuándo se deberían introducir y completar. (Sin embargo es cierto que la gimnasia, la lectura, la escritura, la música y el dibujo están entre las asignaturas por estudiar.) Nada debe efectuarse en demasía, a pesar de todo, porque ésta sólo conduce, según dice, a la vulgarización.

Aparte de su valor utilitario, esas asignaturas llevan el propósito de preparar al ciudadano para el periodo sexto y definitivo de su educación, que ha de durar por el resto de su vida y va más allá de los confines de la escuela. Es el periodo de la educación liberal; liberal tanto en el sentido de que libera a la mente de la ignorancia como de que es la idónea para los hombres libres. Comporta los estudios que creemos eran enseñados en este Liceo (que eran también muchos de los temas tratados en los escritos del propio Aristóteles): matemáticas principalmente, lógica, metafísica, ética, política, música, poesía, retórica, física y biología.

Es este periodo final el que, a todas vistas, interesaba más a Aristóteles y el que consideraba valioso por sí mismo o con un valor intrínseco. Es aquí donde se realiza el ideal de la contemplación ociosa. Recuérdese que sólo una minoría de toda la población podía alcanzar ese estadio y que el hecho de que pudieran dedicar su vida a tal ideal, sólo era posible en una sociedad basada en la esclavitud. Sin embargo existen implicaciones importantes para la sociedad actual en lo que se refiere a cómo emplear el tiempo libre. Debido a que la mayoría de la población tiene ahora mucho más tiempo libre que en el pasado (en gran parte por el advenimiento de la máquina, que ha ocupado el lugar del esclavo en la sociedad griega), la cuestión de qué se debería hacer con ese tiempo es ineludible. Si se pudiera persuadir a la gente para que dedicara una proporción importante de ese tiempo a la educación liberal, como opina Aristóteles, sería de inmenso valor tanto para la sociedad como para los propios individuos. Esto no quiere decir que se deban excluir las recreaciones y diversiones ordinarias, sino que al menos algunas de las horas de holganza de la gente se deberían dedicar a la ampliación de su vida intelectual y cultural. Como afirma Aristóteles, esto ha de resultar obviamente en una concepción más rica y completa de lo que significa ser hombre. En efecto, para alcanzar tal estado de cosas se requeriría gran expansión de las instalaciones educativas, de manera particular a nivel de educación recurrente y para adultos.

Una de las asignaturas que según Aristóteles desempeñaba un papel importante en la educación liberal es la música, y como se verá en la *Política*, tenía mucho que decir acerca de su valor educativo. Según Aristóteles, la música desempeña básicamente tres funciones distintas en la educación: a) en los primeros años contribuye a la formación del carácter; b) es parte importante de la educación liberal, y c) contribuye a la purificación emotiva o catarsis. Consúltense las últimas lecciones del Libro VIII para cerciorarse del modo como ve cada una de estas funciones. Pondérese también si algunas de sus ideas sobre el papel de la música son aplicables hoy en día. Por ejemplo, ¿desempeña la música popular moderna alguna función catártica?, ¿debe ser la apreciación de la música parte esencial de la educación liberal en nuestros días?, ¿se debe emplear la música de manera más sistemática en la preparación temprana del carácter de los niños?

Para concluir este comentario sobre Aristóteles, cabe indicar ahora en qué sentido su obra constituye una innovación importante en el pensamiento educativo occidental. Ya se ha señalado cómo diverge de Platón en cierto número de temas filosóficos básicos y, por lo mismo, nos proporciona teorías filosóficas nuevas y muy influyentes, teorías que han atraído a muchos seguidores hasta nuestros días. En el campo del pensamiento educativo, de manera particular, algunas de las innovaciones más significativas de su obra son las siguientes:

1. El patrón inductivo del modo como la mente adquiere el conocimiento y las implicaciones de esto para el proceso didáctico-docente.
2. La división de la virtud en dos clases: intelectual y moral, de las cuales la primera se adquiere principalmente por inducción y la segunda por formación de hábitos.
3. La idea de que la felicidad, la virtud y la contemplación son interdependientes y juntas proporcionan un patrón del estilo de vida que la educación tiene por cometido producir.
4. La idea de la educación liberal como actividad de tiempo libre y como una meta en sí (no necesariamente vinculada a producir gobernantes futuros del Estado, como en Platón). Esto proporciona la base de una vertiente muy importante de pensamiento educativo que se reitera una y otra vez hasta el día presente; la opinión es, a saber, de que el significado esencial de la educación estriba en sus valores intrínsecos no utilitarios.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Lo que ha sobrevivido de la obra de Aristóteles abarca gran número de campos del pensamiento. En cuanto a educación, las obras más importantes son la *Ética nicomaquea* y la *Política*, que se pueden adquirir en la editorial Porrúa, en la colección Austral y en muchos textos bilingües en griego y español, como los editados por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sus otras obras importantes se pueden agrupar bajo los siguientes encabezados:

Lógica: son las obras que colectivamente se conocen como *Organon*, de las que las más importantes son: *Categorías, Sobre la interpretación, Analítica anterior* y *Analítica posterior.*

Filosofía de la naturaleza y metafísica: *Física* y *Metafísica.*

Filosofía del hombre y psicología: *Sobre el alma, Sobre los sentidos, Sobre la percepción* y *Sobre la memoria y la rememoración.*

Biología: *Historia de los animales, Sobre las partes de los animales* y *Sobre la generación de los animales.*

Estética: *Poética* y *Retórica.*

Selecciones

A continuación se presentan tres selecciones de Aristóteles, tomadas de la Analítica posterior, *de la* Ética nicomaquea *y de la* Política. *El contenido de cada uno de esos libros se ha tratado en el comentario que precede. Dichos libros proporcionan, respectivamente, una visión general de las ideas aristotélicas sobre el aprendizaje, la moralidad y la política. En cada caso, los extractos elegidos son los más afines a su filosofía educativa en general.*

Analítica posterior*

Una clara característica de todos los seres vivientes es que poseen una facultad innata de discernimiento, que se conoce como percepción sensorial. Pero si bien la percepción sensorial es propia de todos los seres vivientes, hay algunos que retienen sus impresiones sensoriales, mientras que otros no. Cuando las impresiones no persisten, no ocurre ningún conocimiento en absoluto que vaya más allá del momento de la percepción sensorial. Pero cuando ésta persiste después del momento de la percepción, es el ser viviente quien la retiene en su alma. Cuando esto acaece, con frecuencia se manifiesta una distinción clara entre aquellos seres vivientes que son capaces de organizar sistemáticamente las impresiones que persisten, y quienes no lo pueden hacer.

Así, la memoria hunde sus raíces en la percepción sensorial, mientras que la experiencia proviene de las memorias repetidas con frecuencia de un mismo acontecimiento; las memorias son múltiples pero constituyen una experiencia única. Además, la experiencia, o sea la idea universal que se ha logrado asentar en el alma, el universal que corresponde a la pluralidad, la unidad que existe idénticamente la misma dentro de la memoria particular, proporciona el punto de partida de las artes y del conocimiento científico, siendo que las artes se refieren a la producción, mientras que el conocimiento científico se basa sobre lo que ya existe. Por lo tanto, esas capacidades mentales no existen en forma claramente determinada ya en el nacimiento ni se derivan de otras capacidades superiores. Por el contrario, se originan en la percepción sensorial. El procedimiento es más o menos así: imaginemos que en un campo de batalla ha ocurrido una desbandada; pero un soldado resiste y a éste le sigue otro y luego otro, hasta que se vuelve a restablecer la formación de un principio. La constitución del alma es tal, que se comporta de una manera similar.

Repitamos, pues, lo que dijimos anteriormente, aunque con claridad insuficiente. Cuando un particular "resiste", éste es el primer principio de una idea universal en el alma; pues, aunque lo que se percibe es la

---

* Tomado de Aristóteles, *Posterior Analytics*; de la traducción de George Howe. Con permiso de Collier-Macmillan Publishers, Londres.

cosa particular, no obstante la percepción incluye la idea universal. Para decirlo con un ejemplo: percibimos al "hombre" en general, no meramente a un hombre particular, pongamos por caso a Callías. Entre estos universales rudimentarios se van formando otras resistencias hasta que se establecen los conceptos indivisibles, esto es, los auténticos universales, como por ejemplo cuando una especie particular de animal conduce a la idea general de animal, y así a ideas de una generalidad más vasta. Obviamente, ha de ser por inducción como llegamos a conocer los primeros principios, pues tal es el método por el que la percepción sensorial produce la idea universal dentro de nosotros.

Ahora bien, de los procesos cogitativos por los que alcanzamos la virtud, algunos son por completo confiables, mientras que otros están abiertos al error. El conocimiento científico y la razón intuitiva son de fiar, mientras que la omisión y el cálculo, por ejemplo, no lo son. No hay ninguna otra clase de conocimiento más preciso que el conocimiento científico, con excepción de la razón intuitiva. Además, los primeros principios son más conocibles que las pruebas demostrativas, y todo el conocimiento científico depende de la razón. Según eso, no puede haber conocimiento científico, es de los primeros principios, y como nada, salvo la razón intuitiva, puede ser más fidedigno que el conocimiento científico, es por la razón intuitiva como se conocen los primeros principios. Ésta es la conclusión que se sigue también del hecho de que el punto de partida de la demostración no es la demostración en sí, ni por lo consiguiente el conocimiento científico por sí mismo es el punto de partida del conocimiento científico. Por lo tanto, si no tenemos otra clase de conocimiento que el científico, la razón intuitiva ha de ser el punto de partida de este conocimiento científico.

(Del Libro II, Cap. 19)

Ética nicomaquea*

Libro I

Todo arte y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección, parecen tender a algún bien; y por ello definieron con toda pulcritud el bien los que dijeron ser aquello a que todas las cosas aspiran. Siendo como son en gran número las acciones y las artes y ciencias, muchos serán por consiguiente los fines. Así, el fin de la medicina es la salud; el de la construcción naval, el navío; el de la estrategia, la victoria; y el de la ciencia económica, la riqueza.

---

* Tomado de *Ética nicomaquea*, versión publicada por Editorial Porrúa, México.

Cuando de las ciencias y artes algunas están subordinadas a alguna facultad unitaria —como por ejemplo la fabricación de los frenos y de todo lo demás concerniente al arreo de los caballos está subordinada al arte de la equitación, y ésta a su vez, junto con las acciones militares, está sometida a la estrategia, hallándose de la misma manera otras artes sometidas a otras—, en todos esos casos los fines de todas las disciplinas gobernadoras son preferibles a los de aquellas que les están sujetas, pues es en atención a los primeros por lo que se persiguen los demás.

Si existe un fin de nuestros actos querido por sí mismo, y los demás por él; y si es verdad también que no siempre elegimos una cosa en vista de otra —sería tanto como remontar al infinito, y nuestro anhelo sería vano y miserable—, es claro que ese fin último será entonces no sólo el bien, sino el bien soberano. Con respecto a nuestra vida, el conocimiento de este bien es cosa de gran momento, y teniéndolo presente, como los arqueros el blanco, acertaremos mejor donde conviene. Y si así es, hemos de intentar comprender en general cuál pueda ser, y la ciencia teórica o práctica de que depende.

A lo que creemos, el bien de que hablamos es de la competencia de la ciencia soberana y más que todas arquitectónica, la cual es, con evidencia, la ciencia política. Ella, en efecto, determina cuáles son las ciencias necesarias en las ciudades, y cuáles las que cada ciudadano debe aprender y hasta dónde. ¿O no vemos que las facultades más preciadas están debajo de ella, como la estrategia, la economía doméstica y la retórica?

Desde el momento en que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla sobre lo que debe hacerse y lo que debe evitarse, el fin que le es propio abraza los de todas las otras ciencias, al punto de ser por excelencia el bien humano. Y por más que este bien sea el mismo para el individuo y para la ciudad, es con mucho cosa mayor y más perfecta la gestión y salvaguarda del bien de la ciudad. Es cosa amable hacer el bien a uno solo; pero más bella y más divina es hacerlo al pueblo y las ciudades. A todo ello, pues, tiende nuestra indagación actual, incluida de algún modo entre las disciplinas políticas.

Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros, como la riqueza, las flautas, y en general los instrumentos, es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final, éste será el bien que buscamos; y si hay muchos, el más final de entre ellos.

Lo que se persigue por sí mismo lo declaramos más final que lo que se busca para alcanzar otra cosa; y lo que jamás se desea con ulterior referencia, más final que todo lo que se desea al mismo tiempo por sí y por aquello, es decir, que lo absolutamente final declaramos ser aquello que es apetecible siempre por sí y jamás por otra cosa.

Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos siempre por sí misma, y jamás por otra cosa; en tanto que el honor, el placer, la intelección y toda otra perfección cualquiera, son cosas que, aunque es verdad que las escogemos por sí mismas —si ninguna ventaja resultase elegiríamos, no obstante, cada una de ellas—, lo cierto es que las deseamos en vista de la felicidad, suponiendo que por medio de ellas seremos felices. Nadie, en cambio, escoge la felicidad por causa de aquellas cosas, ni, en general, de otra ninguna.

Es manifiesto, en suma, que la felicidad es algo final y autosuficiente, y que es el fin de cuanto hacemos.

Quizá, empero, parezca una perogrullada decir que la felicidad es el bien supremo; y lo que se desea, en cambio, es que se diga con mayor claridad en qué consiste, lo cual podría tal vez hacerse si pudiésemos captar el acto del hombre. Pues así como para el flautista y para el escultor y para todo artesano, y en general para todos aquellos que producen obras o que desempeñan una actividad, en la obra que realizan se cree que residen el bien y la perfección, así también parece que debe acontecer con el hombre en caso de existir algún acto que le sea propio. ¿O es que sólo habrá ciertas obras y acciones que sean propias del carpintero y del zapatero, y ninguna del hombre, como si éste hubiese nacido como cosa ociosa? ¿O que así como es notorio que existe algún acto del ojo, de la mano, del pie, y en general de cada uno de los miembros, no podríamos constituir para el hombre ningún acto fuera de todos los indicados? ¿Y cuál podría entonces ser?

El vivir, con toda evidencia, es algo común, aun a las plantas; mas nosotros buscamos lo propio del hombre. Por tanto, es preciso dejar de lado la vida de nutrición y crecimiento. Vendría en seguida la vida sensitiva; pero es claro también que ella es común aun al caballo, al buey y a cualquier animal.

Resta, pues, la que puede llamarse vida activa de la parte racional del hombre, la cual a su vez tiene dos partes: una, la que obedece a la razón; otra, la que propiamente es poseedora de la razón y que piensa. Pero como esta vida racional puede asimismo entenderse en dos sentidos, hemos de declarar, en seguida, que es la vida como actividad lo que queremos significar, porque éste parece ser el más propio sentido del término.

Si, pues, el acto del hombre es la actividad del alma según la razón, o al menos no sin ella; y si decimos de ordinario que un acto cualquiera es genéricamente el mismo, sea que lo ejecute un cualquiera o uno competente, como es el mismo, por ejemplo, el acto del citarista y el del buen citarista, y en general en todos los demás casos, añadiéndose en cada uno la superioridad de la perfección al acto mismo (diciéndose así que es propio del citarista tañer la cítara, y del buen citarista tañerla bien); si todo ello es así, y puesto que declaramos que el acto propio del

hombre es una cierta vida, y que ella consiste en la actividad y obras del alma en consorcio con el principio racional, y que el acto de un hombre de bien es hacer todo ello bien y bellamente; y como, de otra parte, cada obra se ejecuta bien cuando se ejecuta según la perfección que le es propia, de todo esto se sigue que el bien humano resulta ser una actividad del alma según su perfección, y si hay varias perfecciones, según la mejor y más perfecta, y todo esto, además, en una vida completa. Pues así como una golondrina no hace primavera, ni tampoco un día de sol, de la propia suerte ni un día ni un corto tiempo hacen a nadie bienaventurado y feliz.

Siendo la felicidad una actitud del alma conforme a la virtud perfecta, consideremos ahora la naturaleza de la virtud, pues quizá de este modo podremos percibir mejor la de la felicidad.

El verdadero hombre de Estado, además, parece que ha de ocuparse de la virtud más que de otra cosa alguna, desde el momento en que quiere hacer de sus conciudadanos hombres de bien y obedientes a las leyes, ejemplo de lo cual lo tenemos en los legisladores de Creta y Lacedemonia y otros cualesquiera de esta especie que puedan haber existido. Y puesto que tal consideración es propia de la ciencia política, es claro que la indagación que al respecto hagamos estará de acuerdo con nuestro designio original. Pero evidentemente la virtud que debemos considerar es la virtud humana, ya que el bien y la felicidad que buscamos son el bien humano y la humana felicidad. Y por virtud humana entendemos no la del cuerpo, sino la del alma, y por felicidad una actividad del alma.

Si todo ello es así, es menester que el político posea algún saber de las cosas del alma, no de otro modo que el oculista debe conocer todo el cuerpo, y tanto más cuanto que la política es más estimada y mejor que la medicina; ahora bien, los que son reputados entre los médicos se afanan grandemente en el conocimiento del cuerpo. Es preciso, por tanto, que el político estudie lo relativo al alma, mas que lo estudie por razón de las virtudes y no de lo que sea menester para nuestra actual investigación, pues agudizar más este examen sería tal vez de sobra laborioso para los fines antes propuestos.

Algo se ha dicho ya del alma satisfactoriamente en nuestros escritos en circulación, y a esas nociones debemos ahora recurrir, por ejemplo a la, de que en el alma hay una parte irracional y otra dotada de un principio racional. Si estas partes están separadas como los miembros del cuerpo o como las partes de cualquier todo divisible, o bien si son dos partes por división mental, pero naturalmente inseparables, al modo como en la circunferencia lo son la parte convexa y la parte cóncava, no hace al caso de momento.

En la parte irracional hay a su vez una parte que parece ser común a todos los vivientes, inclusive a las plantas, quiero decir el principio de

la nutrición y del crecimiento. Esta facultad del alma podemos colocarla en todos los seres que se alimentan, aun en los fetos, como asimismo en los organismos plenamente desarrollados, en los cuales es más verosímil suponerla que no otra distinta.

Ahora bien, la virtud de esta parte es obviamente común a todos los vivientes, y no específicamente humana, porque esta parte o facultad actúa, al parecer, sobre todo en el sueño. Mas en el sueño en nada puede distinguirse el hombre bueno del malo; de donde viene el dicho de que durante la mitad de la vida en nada difieren los felices de los desdichados. Y se comprende que así sea, como quiera que el sueño es la cesación de la actividad del alma por la cual es ella calificada de buena o mala; a no ser que le lleguen de alguna manera débilmente ciertos movimientos, y que de este modo los sueños de los hombres de bien puedan ser mejores que los de la mayoría. Y contentándonos con lo dicho sobre este punto, dejemos la potencia nutritiva, toda vez que por su naturaleza no tiene parte en la virtud humana.

Hay, empero, según parece, otro elemento de naturaleza irracional en el alma, el cual, sin embargo, participa de algún modo de la razón. En el hombre continente, no menos que en el incontinente, alabamos la razón y la parte racional del alma, siendo ella la que directamente lo aconseja y excita hacia las mejores acciones. Pero al mismo tiempo, es patente en ambos otro principio que por su naturaleza está al margen de la razón y que mueve guerra y asiste a la razón. Pues, exactamente como los miembros del cuerpo que han sufrido un ataque de parálisis se mueven al contrario hacia la izquierda cuando queremos hacerlo a la derecha, otro tanto pasa en el alma: los deseos de los incontinentes van en sentido contrario a la razón, pero así como en los cuerpos vemos esta desviación, en el alma ya no la vemos. Pero no menos hemos de pensar que en el alma existe algo, además de la razón, que se le opone y va contra ella. En qué sentido es distinto este elemento del otro elemento, no nos interesa aquí. Con todo, según dijimos, también esta parte del alma parece participar de la razón, puesto que en el hombre continente está de cierto sometido al imperio de la razón. Y sin duda es más dócil aún en el temperante y en el valiente, en los cuales el elemento irracional habla en todo con la misma voz de la razón.

Queda de manifiesto, por tanto, que es doble a su vez la parte irracional del alma: de un lado la vegetativa, que en manera alguna comulga con la razón; del otro la concupiscible y en general la desiderativa, que participa de la razón en cierta medida, en cuanto la obedece y se somete a su imperio, todo lo cual pasa como cuando tenemos en cuenta los consejos del padre o del amigo, y no en el sentido de las razones matemáticas.

Que la parte irracional se deja persuadir de algún modo por la racional, lo revelan las amonestaciones y todo género de reproches y exhor-

taciones. Y así, si de esta parte hay que decir también que posee la razón, doble será a su vez la parte racional: una, la que posee la razón propiamente y en sí misma; otra, la que escucha la voz de aquélla como la de un padre.

Atendiendo a esta diferencia se divide la virtud. A unas virtudes las llamamos intelectuales; a otras, morales. Intelectuales son, por ejemplo, la sabiduría, la comprensión y la prudencia; morales, la liberalidad y la templanza. En efecto, cuando nos referimos al carácter moral de alguno, no decimos de él que sea sabio o comprensivo, sino que es apacible o temperante, sin que por eso dejemos de alabar al sabio por la disposición habitual que le es propia. Y a las disposiciones dignas de alabanza las llamamos virtudes.

Libro II

Siendo, pues, de dos especies la virtud: intelectual y moral, la intelectual debe, sobre todo, al magisterio su nacimiento y desarrollo, y por eso ha menester de experiencia y de tiempo, en tanto que la virtud moral es fruto de la costumbre, de la cual ha tomado su nombre por una ligera inflexión del vocablo.

De lo anterior resulta claramente que ninguna de las virtudes morales germina en nosotros naturalmente. Nada, en efecto, de lo que es por naturaleza puede por la costumbre hacerse de otro modo; como, por ejemplo, la piedra, que por su naturaleza es arrastrada hacia abajo, no podría contraer el hábito de moverse hacia arriba, aunque infinitas veces quisiéramos acostumbrarla a ello lanzándola a lo alto; ni el fuego hacia abajo, ni nada, en fin, de lo que naturalmente está constituido de una manera podría habituarse a proceder de otra.

Las virtudes, por tanto, no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre.

Todo lo que nos da la naturaleza lo recibimos primero como potencialidades, y luego nosotros las traducimos en actos, lo cual se manifiesta en los sentidos: no por mucho ver o por mucho oír adquirimos las facultades sensibles, antes por el contrario nos servimos de ellas porque las tenemos, y no a la inversa: que las tengamos como resultado de su uso. Las virtudes, en cambio, las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejercitando actos de valentía. En testimonio de lo cual está lo que pasa en las ciudades, en las cuales los legisladores hacen contraer hábitos a los ciu-

dadanos para hacerlos buenos, y en esto consiste la intención de todo legislador. Los que no hacen bien esto, yerran el blanco, pues es en ello en lo que el buen gobierno difiere del malo.

A más de esto, de las mismas causas y por los mismos medios nace y se estraga toda virtud, como también todo arte. De tañer la cítara resultan los buenos y los malos citaristas, y análogamente los arquitectos y todos los demás artífices. Construyendo bien, serán buenos arquitectos; construyendo mal, malos. Si así no fuese, para nada se necesitaría del maestro, ya que todos serían nativamente buenos o malos artífices.

Lo propio exactamente pasa con las virtudes. Por la conducta que observemos en las convenciones que tienen lugar entre los hombres, seremos justos o injustos; y por la manera como nos comportemos en los peligros, según que nos habituemos a tener miedo u osadía, seremos valientes o cobardes. Lo mismo tiene lugar en las pasiones, sean del género concupiscible o irascible, que unos serán templados y apacibles y otros desenfrenados y violentos, porque unos se conducen de un modo con respecto a esas pasiones, y otros de otro.

En una palabra, de los actos semejantes nacen los hábitos. Es preciso, por tanto, realizar determinados actos, ya que los hábitos se conformarán a su diferente condición. No es de poca importancia contraer pronto en la adolescencia estos o aquellos hábitos, sino que la tiene muchísima, o por mejor decir, es el todo.

Nuestra labor actual, a diferencia de las otras, no tiene por fin la especulación. No emprendemos esta pesquisa para saber qué sea la virtud —lo cual no tendría ninguna utilidad—, sino para llegar a ser virtuosos. En consecuencia, es preciso considerar, en lo que atañe a las acciones, la manera de practicarlas, pues los actos, según dijimos, son los señores y la causa de que sean tales o cuales los hábitos.

Es un principio comúnmente admitido, y que hemos de dar por supuesto, el de que debemos obrar conforme a la recta razón. Más tarde diremos, a su respecto, en qué consiste la recta razón y qué relación mantiene con las demás virtudes.

Debe también concederse de manera preliminar, que todo discurso acerca de la conducta práctica ha de expresarse sólo en generalidades y no con exactitud, ya que, como en un principio dijimos, lo que debe exigirse de todo razonamiento es que sea adecuado a su materia. Ahora bien, todo lo que concierne a las acciones y a su conveniencia, nada tiene de estable, como tampoco lo que atañe a la salud. Y si tal condición tiene la teoría ética en general, con mayor razón toda proposición sobre casos particulares carece de exactitud, como quiera que semejantes casos no caen bajo alguna norma técnica ni alguna tradición profesional. Menester es que quienes han de actuar, atiendan siempre a la oportunidad del momento, como se hace en la medicina y el pilotaje.

Con ser tal la presente disciplina, debemos, no obstante, esforzarnos por prestar este servicio.

Observemos en primer término que los actos humanos son de tal naturaleza, que se malogran tanto por defecto como por exceso, pues si para juzgar de lo invisible hemos de apelar al testimonio de lo visible, tal vemos que acontece con la fuerza y la salud. Una gimnasia exagerada, lo mismo que una insuficiente, debilitan el vigor; y del mismo modo, el exceso y el defecto en la comida y la bebida estragan la salud, en tanto que la medida proporcionada la produce, la desarrolla y la mantiene. Pues otro tanto pasa con la templanza, la valentía y las demás virtudes. El que de todo huye y todo teme y nada soporta, acaba por ser un cobarde; y el que por otro lado nada teme en absoluto, antes marcha al encuentro de todo, hácese temerario. Y otro tanto digamos del gozador de todos los placeres y que de ninguno se abstiene, que llega a ser un desenfrenado, y en cambio el que huye de todos los goces, como la gente rústica, acaba por ser un insensible. La templanza y la valentía, por tanto, se malogran igualmente por el exceso y el defecto, y se conservan por la medida.

Pero no solamente provienen las virtudes de las mismas causas y a ellas están sujetas tanto en su génesis como en su crecimiento y corrupción, sino que asimismo encuentran su pleno ejercicio en los mismos actos causativos. Y para que se vea que así es también en otras situaciones más visibles, sea el caso, por ejemplo, del vigor corporal, el cual por una parte es el resultado de una alimentación abundante y de soportar muchas fatigas, y por la otra tales actos puede ejecutarlos más que otro alguno el hombre vigoroso. Pues otro tanto pasa con las virtudes. Por la abstinencia de los placeres nos hacemos temperantes, y una vez que lo somos, podemos muy fácilmente privarnos de ellos. Y lo propio acontece con respecto a la valentía: acostumbrándonos a menospreciar los peligros y a afrontarlos nos hacemos valientes, y siéndolo podremos arrostrar los trances temerosos con máximo arrojo.

Signos forzosos de los hábitos son el placer o la pena que acompañan a los actos. Temperante es el que se abstiene de los placeres corpóreos y en ello se complace, y disoluto el que se irrita por su privación. Valiente es el que con alegría, o a lo menos no con tristeza, arrostra los peligros, y cobarde el que lo hace con tristeza.

La virtud moral, por tanto, está en relación con los placeres y los dolores. Por obtener placer cometemos actos ruines, y por evitar penas nos apartamos de las bellas acciones. Por lo cual, como dice Platón, es preciso que luego desde la infancia se nos guíe de modo tal que gocemos o nos contristemos como es menester, y en esto consiste la recta educación.

Por otra parte, como las virtudes morales tienen por materia acciones o pasiones, y como a toda acción o pasión acompaña placer o dolor,

ésta sería una razón más para que la virtud tenga que ver con los placeres y dolores. Lo mismo dan a entender las correcciones que se aplican sirviéndose de unos y otros. Son ellas como curaciones, en cuya naturaleza está el obrar por medio de los contrarios.

En fin, como dijimos antes, toda disposición del alma mantiene una relación natural con todo aquello que puede naturalmente tornarla mejor o peor. Y es así como los hombres se vuelven perversos por los placeres o los dolores, por perseguir o evitar unos u otros, bien sea lo que no se debe, o cuando no se debe, o como no se debe, o por otra desviación cualquiera de lo que la razón determina en las circunstancias. De aquí que algunos definan las virtudes como estados de impasibilidad y de quietud; definición errónea si se toman esos términos absolutamente sin agregar si esos estados se dan de manera debida o indebida, y en tiempo oportuno o inoportuno, con todas las demás precisiones que deben añadirse. Quede sentado, por tanto, que es propio de la virtud poner en obra los goces o sufrimientos moralmente más valiosos, y propio del vicio hacer lo contrario.

Lo que vamos a decir ahora nos hará ver más claramente la misma materia. Tres cosas hay en cuanto a nuestras preferencias: lo bueno, lo útil y lo placentero; y otras tres contrarias de aquéllas en cuanto a nuestras aversiones: lo malo, lo nocivo y lo desagradable. Tocante a todas ellas acierta el hombre bueno y falla el hombre malo, y sobre todo en lo que atañe al placer, por la razón de que el placer es común a todos los animales y acompaña a todos los actos dictados por una preferencia, puesto que lo bueno y lo útil se presentan como placenteros.

Desde la primera infancia se desarrolla en todos nosotros el sentimiento del placer, por lo cual es difícil desembarazarnos de una afección que colorea nuestra vida. Unos más, otros menos, todos medimos nuestras acciones por el placer y el dolor. Por todo esto es preciso que a lo largo de todo nuestro estudio tengamos en cuenta ambos estados, como quiera que no es de poco momento para nuestros actos afligirnos bien o torpemente.

En fin, más dificultoso es combatir el placer que la ira, como dice Heráclito. Mas para lo que es más difícil están el arte y la virtud, pues aun el bien es mejor en lo áspero. Por esta razón, aun los placeres y dolores son materia de preocupación para la virtud y la ciencia política. Quien sepa usar de ellos rectamente, será bueno; quien mal, malo.

Queda dicho, por tanto, cómo la virtud mantiene relación con los placeres y dolores; cómo se desarrolla por las mismas causas de que nace, y se corrompe cuando esas causas actúan en otro sentido, y cómo, en fin, la virtud se ejercita en los mismos actos de que nace.

Podría alguno plantearnos la dificultad de que cómo es que decimos que para hacernos justos debemos practicar actos de justicia, y para hacernos temperantes actos de templanza, toda vez que si se ejecutan

actos de justicia y de templanza somos ya justos y temperantes, como son gramáticos y músicos los que se ejercitan en la gramática y en la música.

¿O no será que ni siquiera en las artes pasan así las cosas? Acontece tal vez que pueda uno tener un acierto gramatical por suerte o porque otro se lo sugiera; pero será gramático sólo si ejercita la gramática gramaticalmente, es decir, con arreglo al saber gramatical que hay en él.

A más de esto, no hay semejanza entre las artes y las virtudes en este punto. Las obras de arte tienen su bondad en sí mismas, pues les basta estar hechas de tal modo. Mas para las obras de virtud no es suficiente que los actos sean tales o cuales para que puedan decirse ejecutados con justicia o con templanza, sino que es menester que el agente actúe con disposición análoga, y lo primero de todo es que esté consciente de ella; luego, que proceda con elección y que su elección sea en consideración a tales actos; y en tercer lugar, que actúe con ánimo firme e inconmovible.

Todo esto, tratándose de las artes, no se tiene en cuenta, como no sea el saber. Mas con respecto a las virtudes poco o nada significa el saber, y las demás condiciones, en cambio, tienen una influencia no pequeña, sino total, y resultan de la multiplicación de actos de justicia y de templanza.

Los actos de justicia o templanza reciben, pues, tal denominación cuando son tales como los haría un hombre justo o temperante. Y el hombre justo y temperante, a su vez, no es el que simplemente ejecuta esos actos, sino el que los ejecuta del modo que lo harían los justos y temperantes.

Con razón se dice, por tanto, que el hombre se hace justo por la práctica de actos de justicia, y temperante por la práctica de actos de templanza, y que sin este ejercicio nadie en absoluto estaría siquiera en camino de hacerse bueno. Pero los hombres en su mayoría no proceden así, sino que refugiándose en las teorías, se imaginan hacer obra de filósofos, y que por este medio serán varones perfectos, haciendo en esto como los enfermos que prestan diligente oído a los médicos, y luego no hacen nada de lo que se les prescribe. Y así como éstos no tendrán salud en su cuerpo con esta terapéutica, tampoco aquéllos, filosofando de este modo, la tendrán en su alma.

Examinemos en seguida qué es la virtud. Puesto que todo lo que se da en el alma son pasiones, potencias y hábitos, la virtud deberá ser alguna de estas tres cosas.

Llamo pasiones al deseo, la cólera, el temor, la audacia, la envidia, la alegría, el sentimiento amistoso, el odio, la añoranza, la emulación, la piedad y, en general, a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer o la pena. Llamo potencias a las facultades que nos hacen presas de esos estados, como son las que nos hacen capaces de airarnos,

contristarnos o compadecernos. Y llamo hábitos a las disposiciones que nos hacen conducirnos bien o mal en lo que respecta a las pasiones; por ejemplo, si al airarnos lo hacemos con vehemencia o remisamente, estaremos mal dispuestos, pero si lo hacemos con medida, bien, y así en las demás pasiones.

Ni las virtudes ni los vicios son, por tanto, pasiones, como quiera que no se nos declara virtuosos o viciosos según nuestras pasiones, sino según nuestras virtudes o vicios. No es por las pasiones por lo que se nos alaba o censura: no se elogia al temeroso o al airado, ni se reprocha que alguno monte en cólera por este solo hecho, sino por la manera o circunstancias. Por el contrario, se nos dispensa alabanza o censura por las virtudes y vicios.

Allende de esto, no depende de nuestra elección airarnos o temer, mientras que las virtudes sí son elecciones o por lo menos no se dan sin elección.

Finalmente, dícese que somos movidos por las pasiones, mientras que por las virtudes y vicios no somos movidos, sino que estamos de tal o cual modo dispuestos.

Por los mismos motivos, las virtudes no son tampoco potencias, como quiera que no se nos llama buenos o malos ni se nos elogia o censura por la simple capacidad de tener pasiones. Y además, si poseemos estas capacidades por naturaleza, no venimos a ser buenos o malos por naturaleza. Con antelación nos hemos explicado acerca de este punto.

Si entonces las virtudes no son pasiones ni potencias, no queda sino que sean hábitos, con lo cual está dicho a qué género pertenece la virtud.

La virtud es, por tanto, un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón y tal como la determinaría el hombre prudente. Posición intermedia entre dos vicios, el uno por exceso y el otro por defecto. Y así, unos vicios pecan por defecto y otros por exceso de lo debido en las pasiones y en las acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio. Por esto, según su sustancia y la definición que expresa su esencia, la virtud es medio, pero desde el punto de vista de la perfección y del bien, es extremo.

No toda acción, empero, ni toda pasión admiten una posición intermedia. Algunas se nombran precisamente implicadas con su perversión como la alegría del mal ajeno, la imprudencia, la envidia; y entre las acciones el adulterio, el robo, el homicidio. Todas estas cosas son objeto de censura por ser ruines en sí mismas, y no por sus excesos ni por sus defectos. Con respecto a ellas, no hay manera de conducirse rectamente jamás, sino que siempre se yerra. No hay en estos asuntos un hacer bien o un no hacer bien, como en punto a con qué mujer o cómo o cuándo cometer adulterio, sino que sencillamente el hacer cualquiera de estas cosas es errar.

Sería igualmente absurdo pretender que en la injusticia, la cobardía y el desenfreno pudiese haber un medio, un exceso y un defecto porque entonces habría un medio del exceso y del defecto, y un exceso del exceso y un defecto del defecto. Así como en la templanza y en la valentía no hay exceso ni defecto, por ser el término medio en cierto modo un extremo, tampoco en aquellas cosas hay medio ni exceso ni defecto, sino que como quiera que se obre, se yerra. En suma, no hay término medio del exceso ni del defecto, como tampoco exceso ni defecto del término medio.

Que la virtud moral es una posición intermedia, y de qué manera, o sea que es un término medio entre dos vicios, uno por exceso, otro por defecto, y que es tal porque apunta al término medio en las pasiones y en las acciones, todo esto queda suficientemente declarado.

Por esto, ser virtuoso es toda una obra. Alcanzar el término medio en cada caso es una faena, como determinar el centro del círculo no es de la competencia de cualquiera, sino del que sabe. Airarse es cosa fácil y al alcance de todos, lo mismo que el dar dinero y el gastarlo; pero con respecto a quién y cuánto y cuándo y por qué y cómo, ya no es cosa de todos ni nada fácil. Y así, el bien es raro, loable y bello, por lo cual es preciso que quien apunta al término medio empiece por apartarse de lo que más se le opone, tal como Calipso aconseja:

"De esta humeante espuma saca la nave."

De los dos extremos, en efecto, el uno induce más a error; el otro menos. Por lo tanto, y puesto que dar en el medio es extremadamente difícil, debemos como en una segunda navegación, según suele decirse, tomar de los males los menos, lo cual tendrá lugar precisamente de la manera que decimos.

Menester es discernir bien aquellas cosas a que somos más fácilmente llevados, ya que unos tendemos más por naturaleza a unas cosas que a otras, y esto se tornará patente en el placer o pesar que nos produzcan. Y será preciso que nos inclinemos resueltamente en sentido contrario, porque manteniéndonos alejados lo más que podamos de todo extravío, llegaremos al término medio, como hacen los que enderezan palos torcidos.

En todo hay que guardarse más que de nada de lo placentero y del placer, ya que no juzgamos a su respecto como jueces incorruptibles. Lo que los ancianos sentían por Elena es menester que lleguemos a sentirlo nosotros por el placer, y en todas las circunstancias debemos repetirnos las palabras de aquéllos; cuando lo hayamos repudiado de este modo, erraremos menos.

Haciendo, pues, todo lo anterior, para decirlo en resumen, seremos más capaces de dar en el medio. Difícil es en verdad esto, y sobre todo

en las circunstancias concretas. No es fácil determinar cómo y contra quiénes y por qué motivo y cuánto tiempo debemos airarnos. ¿Acaso nosotros mismos no alabamos unas veces a los que pecan por defecto, llamándolos mansos, y no decimos otras de los que tienen una condición difícil que son muy hombres?

No se censura al que se desvía ligeramente de lo que está bien, sea por exceso, sea por defecto; pero sí al que se aleja más, como quiera que estas faltas no nos escapan. Ahora, en cuanto a saber hasta qué punto y en qué medida es digno de reproche, esto ya no es fácil determinarlo por la razón universal, como tampoco lo es definir esencialmente ninguna de las cosas sensibles, pues todas éstas son particulares, y su discernimiento es del dominio de la parte sensible.

Todo esto nos muestra suficientemente por una parte que el hábito medio es en todas cosas laudable y, por la otra, que es menester inclinarse unas veces al exceso y otras al defecto, porque así acertaremos más fácilmente con el medio y con el bien.

Libro X

Ahora, pues, que hemos hablado de las virtudes, las amistades y los placeres, sólo resta que tratemos sumariamente de la felicidad, puesto que la constituimos en fin de los actos humanos. Y si recapitulamos lo que hemos dicho con antelación, más conciso será nuestro discurso en este punto.

Hemos dicho, pues, que la felicidad no es una disposición habitual, porque entonces podría tenerla un hombre que se pasase la vida dormido, viviendo una vida de planta, y también el que estuviese puesto en las mayores desventuras. Si, por ende, esa tesis no puede satisfacernos, sino que más bien hay que adscribir la felicidad a cierta actividad, según dijimos en los libros anteriores; si, por otra parte, unos actos son necesarios y deseables en razón de otras cosas, y otros en cambio deseables por sí mismos, es manifiesto que la felicidad debemos colocarla entre los actos deseables por sí mismos y no por otra cosa, puesto que la felicidad no necesita de otra cosa alguna, sino que se basta a sí misma.

Ahora bien, los actos apetecibles en sí mismos son aquellos en los cuales nada hay que buscar fuera del acto mismo. Tales son, a lo que se piensa, las acciones virtuosas, porque hacer cosas bellas y buenas pertenece a lo que es en sí mismo deseable.

Asimismo parecen serlo las diversiones, porque no las buscamos como medio para otros fines, pues incluso recibimos de ellas más daño que provecho cuando por su causa somos negligentes con nuestro cuerpo o nuestra hacienda. Más aún: la mayoría de los que pasan por ser dichosos buscan refugio en semejantes pasatiempos, por lo cual tienen valimiento con los tiranos los que dan prueba de ingenio en estas recrea-

ciones, porque saben hacerse agradables en las cosas que sus amos desean, y éstos, por su parte, tienen necesidad de tales entretenimientos. Y así se cree que estas diversiones atañen a la felicidad, a causa de que los que están en el poder emplean en ellas sus ocios.

Mas quizá no sea prueba bastante la conducta de tales gentes, porque no es en el ejercicio del poder donde residen la virtud ni la inteligencia, de las cuales proceden los actos esforzados. No porque estos hombres —incapaces como son de gustar un placer puro y digno de un hombre libre— busquen refugio en los placeres del cuerpo, no por ello ha de pensarse que estos placeres sean preferibles a otros. También los niños se imaginan que lo más estimado entre ellos es lo más valioso de cuanto hay. Es lógico, pues, que así como para los niños y para los varones aparecen como distintos los valores de estimación, otro tanto pase con los hombres ruines y con los virtuosos. Mas, como a menudo hemos dicho, lo valioso y lo agradable es lo que es tal para el hombre virtuoso; y como para cada individuo el acto más apetecible es el que se conforma con la propia disposición del sujeto, para el hombre virtuoso, en consecuencia, el acto más apetecible será el acto conforme a la virtud.

La felicidad, por tanto, no puede estar en las diversiones. Absurdo sería por cierto hacer de la diversión nuestro fin y afanarse y sufrir la vida entera por divertirse. Para decirlo de una vez, todas las cosas las escogemos en vista de otra, salvo la felicidad, que es un fin. Tomarse en serio trabajos y penas para divertirse, es evidentemente cosa insensata y en extremo pueril, cuando en verdad lo justo parece ser el lema de Anacarsis: *Diviértete para que puedas luego ocuparte de cosas serias.* La diversión, en efecto, es una especie de reposo, porque, incapaces como somos de trabajar continuamente, tenemos necesidad de descanso. Por ende, el descanso no es un fin, porque se toma en gracia al acto posterior.

Por otra parte, la vida feliz es, a lo que se cree, la que es conforme a la virtud, y tal vida es en serio y no en broma. Y declaramos que las cosas serias son más excelentes que los chistes y diversiones; y que en todas circunstancias es más serio el acto de la parte superior del hombre o del hombre superior; pero el acto de lo que es mejor es por sí mismo superior y contribuye más a la felicidad.

A más de esto, cualquier hombre puede gozar de los placeres del cuerpo, no menos el esclavo que el hombre superior; y sin embargo, nadie haría participar a un esclavo en la felicidad sino en la medida en que lo hiciese participar de la vida humana. No está, pues, en tales pasatiempos la felicidad, sino en los actos conformes con la virtud, como antes quedó dicho.

Si la felicidad es, pues, la actividad conforme a la virtud, es razonable pensar que ha de serlo conforme a la virtud más alta, la cual será la virtud de la parte mejor del hombre. Ya sea ésta la inteligencia, ya algu-

na otra facultad a la que por naturaleza se adjudica el mando y la guía y el cobrar noticia de las cosas bellas y divinas; y ya sea eso mismo algo divino o lo que hay de más divino en nosotros, en todo caso la actividad de esta parte ajustada a la virtud que le es propia, será la felicidad perfecta. Y ya hemos dicho antes que esta actividad es contemplativa.

Esta proposición puede aceptarse como concordante con lo dicho en los libros anteriores y con la verdad. La actividad contemplativa es, en efecto, la más alta de todas, puesto que la inteligencia es lo más alto de cuanto hay en nosotros; y de las cosas cognoscibles las más excelentes son también las que constituyen la esfera de la inteligencia. Y es, además, esta actividad la más continua, porque contemplar podemos hacerlo con mayor continuidad que otra cosa cualquiera.

Por otra parte, pensando como pensamos que el placer debe ir mezclado con la felicidad, vemos que, según se reconoce comúnmente, el más deleitoso de los actos conformes con la virtud es el ejercicio de la sabiduría. El solo afán de saber, la filosofía, encierra, según se admite, deleites maravillosos por su pureza y por su firmeza; y siendo así, es razonable admitir que el goce del saber adquirido sea mayor aún que el de su mera indagación.

A más de esto, la autosuficiencia o independencia de que hemos hablado puede decirse que se encuentra sobre todo en la vida contemplativa. Sin duda que tanto el filósofo como el justo, no menos que los demás hombres, han menester de las cosas necesarias para la vida; pero supuesto que estén ya suficientemente provistos de ellas, el justo necesita, además, de otros hombres, para ejercitar en ellos y con ellos la justicia, y lo mismo el temperante y el valiente y cada uno de los representantes de las demás virtudes morales, mientras que el filósofo, aun a solas consigo mismo, es capaz de contemplar, y tanto más cuanto más sabio sea. Sería mejor para él, sin duda, tener colaboradores, pero en cualquier evento es el más independiente de los hombres.

Asimismo, puede sostenerse que la vida contemplativa es la única que se ama por sí misma, porque de ella no resulta nada fuera de la contemplación, al paso que en la acción práctica nos afanamos más o menos por algún resultado extraño a la acción.

La felicidad, además, parece consistir en el reposo, pues trabajamos para reposar y guerreamos para vivir en paz. Ahora bien, los actos de las virtudes prácticas tienen lugar en la política o en la guerra, pero las acciones en estos campos parecen ser sin descanso. Las de la guerra son así enteramente, ya que nadie escoge guerrear ni prepara la guerra sólo por guerrear, pues pasaría en opinión de homicida consumado quien convirtiese en enemigos a sus amigos sólo porque hubiese combates y matanzas. Mas también la vida del político es sin descanso, y se procura en ella algo además de la mera actividad política, a saber, puestos de mando y honores, y además la felicidad para sí y sus conciudadanos; una

felicidad distinta de la actividad política, y que evidentemente la buscamos todos como algo diferente.

Si, pues, no obstante que entre las acciones virtuosas las acciones políticas y bélicas aventajan a las otras en brillantez y magnitud, carecen de hecho de todo solaz y tienden a otro fin ulterior, y no son buscadas por sí mismas; si por otra parte la actividad de la inteligencia parece superar a las demás en importancia (porque radica en la contemplación y no tiende a otro fin fuera de sí misma, y contiene además como propio un placer que aumenta la actividad); si, por ende, la independencia, el reposo y la ausencia de fatiga (en cuanto todo esto es posible al hombre) y todas las demás cosas que acostumbran atribuirse al hombre dichoso se encuentran con evidencia en esta actividad, resulta en conclusión que es ella la que puede constituir la felicidad perfecta del hombre, con tal de que abarque la completa extensión de la vida, porque de todo lo que atañe a la felicidad nada puede ser incompleto.

Una vida semejante, sin embargo, podría estar quizá por encima de la condición humana, porque en ella no viviría el hombre en cuanto hombre, sino en cuanto que hay en él algo divino. Y todo lo que este elemento aventaja al compuesto humano, todo ello su acto, aventaja al acto de cualquier otra virtud. Si, pues, la inteligencia es algo divino en relación con el hombre, la vida según la inteligencia será también una vida divina en relación con la vida humana. Mas no por ello hay que dar oídos a quienes nos aconsejan, con pretexto de que somos hombres y mortales, que pensemos en las cosas humanas y mortales, sino que en cuanto nos sea posible hemos de inmortalizarnos y hacer todo lo que en nosotros esté para vivir según lo mejor que hay en nosotros, y que por pequeño que sea el espacio que ocupe, sobrepasa con mucho a todo el resto en poder y dignidad.

Más aún, podría sostenerse que este principio o elemento es el verdadero ser de cada uno de nosotros, puesto que es la parte dominante y superior; de modo, pues, que sería absurdo que el hombre no escogiese la vida de sí mismo, sino la de otro ser.

Todo lo que hemos dicho anteriormente cobra ahora toda su coherencia, o sea que lo que es naturalmente lo propio de cada ser, es para él lo mejor y lo más deleitoso. Y lo mejor y más deleitoso para el hombre es, por tanto, la vida según la inteligencia, porque esto es principalmente el hombre; y esta vida será de consiguiente la vida más feliz.

Una vez, pues, que hemos disertado ampliamente sobre estos problemas, como también sobre las virtudes, y lo mismo sobre la amistad y el placer en sus aspectos más generales, ¿hemos de creer que nuestro propósito ha alcanzado su término? ¿O no más bien —como hemos dicho— en las cosas que tocan a la práctica el término final no es el contemplarlas y conocerlas todas y cada una, sino hacerlas? Pues si así es, no es suficiente el saber teórico de la virtud, sino que hay que esforzarse por tenerla y servirse de ella, o de algún otro modo hacernos hombres de bien.

Si los discursos fueran bastantes para hacernos virtuosos, muchos y grandes premios llevarían en justicia consigo (como dice Teognis) y no sería preciso sino hacer de ellos acopio. Mas como van las cosas, no parecen las teorías tener otro poder que el de inclinar y excitar a los jóvenes dotados de un alma libre, contribuyendo a que la virtud tome entera posesión de un carácter bien nacido y verdaderamente amante de lo bello; pero son incapaces de inducir a la multitud a la belleza moral. Pues los hombres en su mayoría no han nacido para obedecer al honor, sino al temor, ni está en su condición apartarse del mal por ser deshonroso, sino por el castigo. Viviendo como viven por la pasión, persiguen los placeres acomodados a su naturaleza y los medios de procurárselos, huyendo de las molestias contrarias, pero sin tener noción de lo bello ni de lo verdaderamente deleitable, incapaces como son de gustarlo. ¿Qué discurso podría mudar el ritmo vital de tal gente? Difícil es, si no imposible, dislocar por la palabra hábitos arraigados de antiguo en el carácter. Y aun por ventura nos hemos de tener por contentos si, teniendo a mano todas las cosas que para ser buenos parece que habernos menester, abrazamos aun entonces la virtud.

Ahora bien, unos son de opinión que los hombres se hacen buenos por naturaleza, otros que por costumbre, otros que por magisterio. En lo que hace a la bondad natural, es claro que no es algo que dependa de nosotros, sino que por alguna causa divina se encuentra en los que podemos verdaderamente llamar favorecidos de la suerte. Y en cuanto a la palabra y el magisterio, es de temer que no en todos tengan la misma fuerza, sino que es menester haber previamente cultivado con hábitos el alma del discípulo para que proceda rectamente en sus goces y en sus odios, como se hace con la tierra que ha de nutrir la semilla. De otro modo, el que vive según sus pasiones no prestará oídos a los argumentos que traten de apartarlo de ellas, ni los comprenderá siquiera; y, ¿cómo sería posible hacer mudar de opinión a quien está así dispuesto?

En general no parece que la pasión pueda ceder a la razón, sino a la fuerza. Es preciso, en consecuencia, preparar de algún modo el carácter haciéndolo familiar con la virtud y enseñándole a amar lo bello y a aborrecer lo vergonzoso. Pero es difícil recibir desde la adolescencia una recta dirección enderezada a la virtud sin haberse criado bajo leyes adecuadas, porque no es agradable a la multitud, ni menos a los jóvenes, vivir en templanza y dureza. De consiguiente, las leyes deben regular la educación y los oficios juveniles, que no serán ya penosos una vez que se hayan vuelto habituales. Pero tampoco, sin duda, basta que los hombres reciban en su juventud una educación y disciplina adecuadas, sino que es menester que al llegar a la plenitud viril practiquen esos preceptos y se acostumbren a ellos; y también para esto tenemos necesidad de leyes, y en general para toda la vida, porque los hombres por lo común obedecen más a la coacción que a la razón, y al castigo más que al honor.

Y por esto piensan algunos que así como los legisladores deben exhortar a la virtud e inclinar a ella por la sola consideración del bien (en la hipótesis de que obedecerán los que hayan sido ya inducidos a hábitos virtuosos), así también deben imponer penas y sanciones a los desobedientes y de mala condición; y en cuanto a los incurables, desterrarlos en absoluto. Pues, según arguyen, el hombre honesto y que vive para el bien se sujeta a la razón; pero al malo que va tras el placer hay que castigarlo con la pena como a una bestia de carga. Y por esto añaden que las penas que se apliquen deben ser las que más se opongan a los placeres favoritos.

Si, pues, como hemos dicho, es preciso que reciba buena crianza y buenos hábitos el que haya de ser hombre de bien; si ha de vivir después en quehaceres honestos y no hacer el mal ni voluntaria ni involuntariamente, todo esto no podrá obtenerse si los hombres no son compelidos por cierta razón y mandamiento recto, investido de fuerza. Ahora bien, la patria potestad no tiene esta fuerza ni esta necesidad; ni las tiene en general la autoridad de un hombre solo, a menos que sea rey o algo semejante; mas la ley sí tiene poder coercitivo, puesto que es la expresión de una peculiar prudencia y razón. A los hombres que se oponen a nuestros impulsos los tenemos por enemigos, aunque en ello procedan rectamente; pero la ley no es odiosa cuando prescribe lo justo. Mas sólo en la ciudad de Esparta, con pocas más, el legislador parece haberse cuidado de la educación y los quehaceres de los ciudadanos, cuando en la mayoría de las ciudades se han mirado estos asuntos con desprecio, viviendo cada cual como le place y gobernando a su mujer y a sus hijos a la manera de los cíclopes.

Lo mejor sería que en esto hubiese una adecuada asistencia pública. Mas cuando la comunidad se desinteresa de esto, puede admitirse que a cada cual corresponde asistir a sus hijos y amigos en la práctica de la virtud, con las facultades necesarias para llevarlo a cabo o por lo menos para procurarlo. Parece, sin embargo, por lo que hemos dicho, que quien podrá hacerlo mejor será el hombre que, animado de tales propósitos, llegue a ser legislador, pues es claro que si los reglamentos comunes son establecidos por las leyes, los reglamentos satisfactorios son los debidos a las buenas leyes. Y nada importa, al parecer, que se trate de leyes escritas o no escritas; ni que mediante ellas sea uno solo o muchos los que hayan de educarse, ni tampoco que se trate de música o gimnástica u otros ejercicios. Pues así como los preceptos legales y las costumbres tienen vigencia en las ciudades, así también las admoniciones y hábitos paternos la tienen en los hogares, y tanto más cuanto que intervienen el parentesco y los beneficios, como quiera que por naturaleza los hijos están dispuestos a amar y obedecer a sus padres.

A más de esto, la educación individual puede diferir con ventaja de la colectiva, como pasa en la medicina. Al calenturiento en general le

aprovecha el reposo y la abstinencia, pero a tal persona podrá no serle de provecho; y ciertamente el maestro de pugilato no prescribe el mismo estilo de lucha a todos sus discípulos. Puede admitirse, por tanto, que la asistencia individual alcanzará resultados más precisos en cada caso particular, porque cada cual alcanza entonces lo que más le conviene. Sin embargo, los mejores cuidados, aun en casos individuales, podrá prestarlos el médico, el maestro de gimnástica y otra persona cualquiera que tenga conocimiento general de lo que conviene a todos o a cierta clase; las ciencias, en efecto, son de lo universal, como sus nombres lo indican. En absoluto, nada impediría tratar como conviene un caso particular aun para un hombre privado de la ciencia, a condición de haber observado experimentalmente y con todo cuidado los resultados en cada caso; y es así como algunas personas parecen ser para sí los mejores médicos, y que serían incapaces de venir en auxilio de otros. Mas con todo, habrá que convenir en que todo el que quiera ser perito en algún arte o ciencia ha de remontar al principio general y conocerlo tanto como sea posible, porque, como queda dicho, éste es el objeto de las ciencias. Pues así también conjeturamos que todo el que quiera hacer mejores a sus semejantes por la educación, ya se trate de muchos o de pocos, debe esforzarse por hacerse legislador, si en verdad es por las leyes como podemos hacernos hombres de bien. No es de la competencia de cualquiera conformar bien el carácter de cualquier persona que se le confíe, sino —si es que alguno pueda hacerlo— del que sabe, como en la medicina y en las otras disciplinas que requieren para su ejercicio cierto tratamiento y prudencia.

Política

Libro VII

Una vez nacidos los hijos, deberá considerarse de gran importancia para el vigor corporal el género de dieta que se adopte. De la observación de los demás animales, así como de aquellos pueblos cuya preocupación es la de desarrollar una constitución física apta para la guerra, puede verse que la alimentación más adecuada para el cuerpo es la abundante en leche y escasa en vino, con el fin de prevenir ciertas enfermedades. Conviene también que se ejerciten en aquellos movimientos que son posibles a esta edad; y con el fin de evitar la distorsión que este ejercicio podría ocasionar en miembros tan tiernos, se acostumbra en algunos pueblos, aún hoy en día, el empleo de ciertos instrumentos mecánicos para mantener los cuerpos derechos. Asimismo conviene acostumbrarlos luego desde pequeños al frío, porque esto es de la mayor utilidad tanto para la salud como para el servicio militar. De aquí que en muchos pueblos bárbaros exista la costumbre de sumergir a los recién nacidos en

una corriente de agua fría, y en otros como los celtas, de hacerles llevar vestidos ligeros. Es mejor, en efecto, inculcarles desde el principio todos los hábitos que sean capaces de adquirir, sólo que gradualmente; y la constitución de los niños, a causa de su calor propio, está bien dispuesta naturalmente para soportar el frío. Éstos son pues, con otros semejantes, los cuidados que deben tenerse en la primera edad. La edad que se sigue a ésta dura hasta los cinco años, y en ella no es conveniente iniciarlo todavía en ningún aprendizaje ni ejercicios forzados para no estorbar su desarrollo, aunque sí debe permitírsele el movimiento necesario para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio debe estimularse por varios medios y también por el juego. Los juegos no deben ser fatigosos ni afeminados, sino como conviene a hombres libres. En cuanto a la clase de historias y mitos que los niños deben oír a esta edad, tomarán de esto cuenta los magistrados que llamamos intendentes de la educación. Todos estos entretenimientos, en efecto, deben preparar el camino para las actividades que vendrán después; y por esto los juegos deben ser en su mayor parte imitaciones de lo que más tarde habrá de hacerse en serio. Están en un error los que en las *Leyes* pretenden prohibir y reprimir los gritos y llantos de los niños, pues contribuyen a su desarrollo por ser en cierto modo una gimnasia corporal. La fuerza en los trabajos que viene en los adultos de contener el aliento, resulta en los niños de dar libre curso a los pulmones. A los intendentes o tutores corresponde igualmente vigilar el empleo del tiempo en esta edad como en otras también, y en particular procurar que los niños estén lo menos posible con esclavos, ya que debiendo ser criados en casa durante todo este tiempo, y hasta los siete años, es lógico pensar que a tan tierna edad puedan adquirir, de lo que oigan y vean, hábitos indignos de un hombre libre. Si hay algo que el legislador debe desterrar de la ciudad, es el lenguaje indecente (pues de la ligereza en hablar indecencias síguese la comisión de tales actos); así que debe alejarse esto de los jóvenes para impedir que digan u oigan nada semejante. Y si alguno fuere sorprendido diciendo o haciendo algo prohibido, y es libre pero aún no ha sido admitido a las comidas comunes, deberá castigársele con vejaciones y azotes; y si es adulto, con vejaciones que degraden a un hombre libre, como corresponde a su conducta servil. Y puesto que desterramos todo lenguaje de esta clase, es claro que lo haremos también con la representación de pinturas y obras obscenas. Procuren los magistrados, por lo tanto, que no haya ninguna escultura o pintura que represente estas cosas, a no ser en los templos de ciertos dioses en cuyo culto la ley autoriza la procacidad y permite además que a estas ceremonias sólo vayan los hombres que han alcanzado la edad conveniente, para honrar a los dioses en su propio nombre y en el de sus mujeres e hijos. Pero la ley no debe permitir a los jóvenes asistir a espectáculos de yambos y comedias sino hasta que lleguen a la edad en que puedan sentarse a comer y beber en las mesas comunes, y cuando la edu-

cación los ha hecho además inmunes a los daños que puedan resultar de estas cosas. Por el momento hemos tratado de estos asuntos apenas de pasada, a reserva de detenernos después en ellos para decidir si habrá que prohibir esas cosas de una buena vez o autorizarlas en ciertas condiciones; en la presente ocasión hemos tocado el punto sólo en lo necesario. No lo exponía tan mal Teodoro, el actor trágico, cuando decía que nunca había permitido a otro actor, así fuese un actor mediano, salir a escena antes que él, porque los espectadores se aficionan a lo que primero oyen. Pues esto se aplica también a nuestro trato con la gente y con las cosas, que nos encariñamos más con lo primero. Por esto hay que mantener a los jóvenes ajenos a lo que es malo, a todo aquello, sobre todo, que implica depravación o sentimientos hostiles. Sólo después de cumplidos cinco años, en el bienio que media hasta los siete, podrán los niños asistir a las enseñanzas que después tendrán que aprender.

Dos son las edades en que debe dividirse la educación: de los siete años a la pubertad, y de la pubertad a los veintiún años. Quienes dividen las edades por periodos de siete años tienen razón en general, pero hay que ajustarse a la división de la naturaleza, ya que el propósito del arte y la educación es el de colmar las deficiencias de la naturaleza. Veamos, pues, en primer lugar, si debe haber alguna ordenación con respecto a los niños; en seguida, si será conveniente que de ellos tenga cuidado la comunidad o los particulares, como ocurre aún en la mayoría de las ciudades; y en tercer lugar, cómo deberá ser esta vigilancia.

Libro VIII

Nadie pondrá en duda que el legislador debe poner el mayor empeño en la educación de los jóvenes. En las ciudades donde no ocurre así, ha resultado en detrimento de la estructura política, porque la educación debe adaptarse a las diversas constituciones, ya que el carácter peculiar de cada una es lo que suele preservarla, del mismo modo que la estableció en su origen: el espíritu democrático, por ejemplo, la democracia; el oligárquico, la oligarquía; y el espíritu mejor, en fin, es causa de la mejor constitución. Por otra parte, en todas las facultades y artes se requiere cierta propedéutica y entrenamiento para las operaciones de cada una, por lo que evidentemente se requerirán también para los actos de la virtud. Ahora bien, y puesto que en todas las ciudades es uno el fin, es manifiesto que la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y que el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad y no de la iniciativa privada, como lo es actualmente cuando cada uno se ocupa en privado de la educación de sus hijos y les da la instrucción particular que le parece. Pero el entrenamiento para lo que es común debe ser también común. Al mismo tiempo, sería erróneo pensar

que el ciudadano se pertenece a sí mismo, cuando, por el contrario, todos pertenecen a la ciudad desde el momento en que cada uno es parte de la ciudad, y es natural entonces que el cuidado de cada parte debe orientarse al cuidado del todo. En esto podríamos encomiar a los espartanos, que no sólo dedican la mayor diligencia a la educación de los niños, sino que la organizan como servicio público.

Es claro, por lo tanto, que debe legislarse sobre educación y que ésta debe impartirse en común. Pero tampoco debemos ignorar qué es lo que constituye la educación y cómo debe educarse. En la actualidad, en efecto, está dividida la opinión en cuanto a las prácticas educativas, pues no todos están de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, ya sea para la virtud, ya para la vida mejor, ni está dilucidado si conviene atender al cultivo de la inteligencia más bien que al carácter del alma. La consideración que se hiciera de la cuestión con base en la educación actualmente en vigor, no podría sino traer confusión, pues no está claro en modo alguno si los educandos deben ejercitarse en la práctica de actos útiles para la vida, o cuyo fin sea la virtud, o el conocimiento superior. Cada una de estas tendencias tiene sus críticos; y tampoco se ha llegado a ningún acuerdo sobre los medios que conducen a la virtud, ya que desde el principio no todos honran la misma virtud, por lo que lógicamente difieren acerca de su ejercicio.

En lo que no puede haber duda es en que deben enseñarse aquellos conocimientos útiles que son de primera necesidad, aunque no todos, porque una vez establecida la distinción entre trabajos liberales y serviles, es manifiesto que el ciudadano debe asumir aquellas disciplinas que no envilecen al que se ocupa de ellas. Envilecedores han de considerarse los trabajos, oficios y disciplinas que tornan a un hombre libre, en su cuerpo, en su alma o en su inteligencia, incapaz para la práctica y actos de la virtud. Por esto llamamos viles a todos los oficios que deforman el cuerpo, así como a los trabajos asalariados, porque privan de ocio a la mente y la degradan. Entre las ciencias liberales hay incluso algunas que los hombres libres pueden cultivar, pero hasta cierto punto, pues estudiarlas con demasiada asiduidad y con la mira de adquirir un conocimiento exhaustivo, está expuesto a los mismos peligros de que hemos hablado. Asimismo hay gran diferencia en razón del fin que uno se propone al hacer o estudiar algo, pues no es indigno del hombre libre hacer todo eso por interés propio, por los amigos o por la virtud, mientras que si acostumbra hacerlo por servir a otros, su conducta podría parecer mercenaria y servil.

Uno y otro aspectos presentan las disciplinas docentes actualmente establecidas. Cuatro son las materias que se acostumbra enseñar: lectura y escritura, gimnasia, música y, a veces, en cuarto lugar, dibujo. Las primeras letras y el dibujo se enseñan por ser útiles en la vida y tener muchas aplicaciones; la gimnasia porque estimula el valor; en cuanto a

la música, podría uno preguntarse por qué. En la actualidad la mayoría la cultivan por puro placer, pero quienes en un principio la incluyeron en la educación lo hicieron porque, como a menudo hemos dicho, la naturaleza misma procura no sólo el trabajo adecuado, sino también estar en capacidad de tener un ocio decoroso, el cual es, para decirlo de nuevo, el principio de todas las cosas. Siendo ambos necesarios, el ocio es, con todo, preferible al trabajo y tiene razón de fin, por lo cual hemos de investigar cómo debemos emplear nuestro ocio. Seguramente que no en jugar, porque entonces el juego sería necesariamente el fin de la vida, lo cual es imposible. Los juegos, en efecto, deben practicarse más bien en conexión con los trabajos (porque el trabajador ha de dar un descanso a su fatiga y el juego es para descansar, mientras que el trabajo va acompañado de fatiga y esfuerzo). Por esto hay que introducir los juegos, pero vigilando la oportunidad de su empleo como si aplicáramos una medicina, porque la actividad del juego es un relajamiento del alma, y de este placer resulta el descanso. Pero el ocio parece encerrar en sí mismo el placer, la felicidad y la vida bienaventurada. Y esto no lo tienen los que se afanan sino los que huelgan, porque el que se afana lo hace por alcanzar algún fin que no posee, mientras que la felicidad es un fin, y la acompaña, en opinión de todos, no la pena, sino el placer. En lo que ya no están de acuerdo es en cuanto a definir este placer del mismo modo, sino que cada uno lo determina de acuerdo con su propia constitución moral, por lo que el del hombre mejor será el mejor placer y el que procede de fuentes más nobles. Está claro, por consiguiente, que deben aprenderse y formar parte de la educación ciertas cosas para poder dirigir nuestros ocios, y que estos conocimientos y disciplinas tienen un fin en sí mismas, mientras que aquellas otras orientadas al trabajo se estudian por necesidad y como medios para otros fines. Por esto los antiguos incluyeron la música en la educación, no porque fuera necesaria (no lo es en absoluto), ni tampoco útil (como lo son la lectura y la escritura para los negocios, para la administración doméstica, para la adquisición del conocimiento y para muchas actividades políticas; ni como el dibujo parece ser útil a su vez para apreciar con mayor acierto las obras de arte), ni, en fin, como la gimnasia, que es útil para la salud y la fuerza (nada de todo lo cual vemos que resulte de la música). No nos queda, pues, sino considerarla como un pasatiempo en el ocio, y que ésta es la razón aparente de haberla introducido en la educación, por estimarla el divertimiento propio de los hombres libres. De aquí que Homero diga en su poema:

"A él tan sólo
debe invitarse al espléndido festín";

y luego habla de otros

"que —dice— invitan al aedo que los
deleitará a todos".

Y en otro lugar dice Odiseo que éste es el mejor pasatiempo cuando los hombres están alegres y

"sentados en orden en el banquete de palacio, escuchan al cantor".

Ha quedado claro, por tanto, que hay cierta educación que debe impartirse a nuestros hijos no porque sea necesaria, sino porque es noble y liberal. Si comprende una disciplina o más, y cuáles son éstas y cómo deben enseñarse, lo trataremos después. Desde ahora, sin embargo, hemos llegado a un punto tal como para poder aducir el testimonio de los antiguos en la educación tradicional, y lo que suministra la prueba es la música. Y también ha quedado en evidencia la necesidad de enseñar a los niños algunas disciplinas útiles, como el estudio de la lectura y escritura, y no sólo por su utilidad, sino porque mediante ellas pueden adquirirse otros muchos conocimientos. Asimismo, deben aprender a dibujar, no para evitar errores en sus compras particulares o para no ser engañados en la compra y venta de diversos artículos, sino más bien porque el dibujo afina la contemplación de la hermosura corporal. Procurar la utilidad en todas ocasiones no conviene en modo alguno a espíritus magnánimos y libres. Por otra parte, y siendo manifiesto que la educación debe darse por los hábitos antes que por la razón, y en el cuerpo antes que en la inteligencia, está claro, por estas consideraciones, que los niños deben ser confiados al maestro de gimnasia y al entrenador deportivo, de los cuales el primero les dará la debida disposición corporal, y el segundo hará otro tanto en lo que concierne a sus actos.

Ahora bien, entre las ciudades que mayor atención parecen conceder a la educación de la juventud, hay algunas que desarrollan en ella una disposición atlética, pero con detrimento de la forma y desarrollo del cuerpo. Los espartanos, por ejemplo, si bien no han incurrido en este error, los embrutecen a fuerza de fatigas, en la creencia de que es esto lo que más contribuye a la fortaleza viril. No obstante, y como lo hemos dicho reiteradamente, la función educativa no debe atender a esta sola virtud, y ni siquiera a ella como la principal; y aun en la hipótesis contraria, no han aplicado los espartanos el debido procedimiento. No vemos, en efecto, en los animales inferiores ni en otros pueblos que el valor se dé en los de índole más salvaje, sino más bien en aquellos más apacibles y de condición semejante a la del león. Hay por cierto muchos pueblos propensos a la matanza y a la antropofagia, como los aqueos y los heníocos entre las tribus que habitan alrededor del Mar Negro, y otros bárbaros del continente, unos tan salvajes como aquéllos y otros más, dedicados al bandidaje, pero sin tener por ello la verdadera forta-

leza viril. Por otra parte, sabemos que los mismos espartanos aventajaron a los demás pueblos mientras fueron los únicos en practicar tan fatigosa disciplina, pero que ahora han sido superados por otros pueblos tanto en los certámenes gimnásticos como en la guerra; porque su superioridad no les venía de ejercitar a los jóvenes de esta manera, sino de que ellos practicaban este ejercicio y los otros no. En conclusión, pues, es lo noble y no lo salvaje lo que ha de llevarse la palma, porque no es el lobo ni otra alguna entre las fieras el que afrontará un riesgo hermoso, sino más bien el varón esforzado. Permitir a los jóvenes practicar en exceso esta clase de ejercicios y dejarlos sin instrucción en las disciplinas necesarias, es en realidad degradarlos y tornarlos útiles para una función apenas del ciudadano, y aún en ésta, como lo ha demostrado nuestro argumento, inferiores a otros. A los espartanos, en efecto, no hemos de juzgarlos por sus éxitos anteriores, sino por su posición actual, pues ahora tienen rivales en la educación, y antes no los tenían.

En la actualidad existe acuerdo en cuanto a la necesidad de la gimnástica y el modo de practicarla. Hasta la pubertad deben practicarse ejercicios ligeros, evitando dietas severas y esfuerzos violentos, a fin de que no haya ningún impedimento al desarrollo. Prueba no desdeñable de que puede producirse este resultado, es que en los certámenes olímpicos apenas se encontrarán dos o tres personas que hayan vencido como adultos después de haberlo hecho como jóvenes, a causa de haber perdido su fuerza quienes desde jóvenes se someten a la práctica de ejercicios penosos. Pero después de haber pasado tres años a partir de la pubertad en el cultivo de otras disciplinas, entonces sí será conveniente emplear la edad que sigue en ejercicios duros y dietas rigurosas. No se debe fatigar a la vez la mente y el cuerpo, porque en la naturaleza de una y otra clase de ejercicio está el producir un efecto contrario, siendo el trabajo del cuerpo un obstáculo al desarrollo de la mente, y el de ésta al del cuerpo. Acerca de la música, hemos ya suscitado algunas cuestiones en este discurso, pero será conveniente plantearlas de nuevo más a fondo, a fin de dar como la pauta de los ulteriores razonamientos que puedan hacerse sobre ella. No es fácil definir su influencia ni decir el motivo porque debe cultivarse: ¿será por divertimiento y reposo, como el sueño y la bebida (cosas que por sí mismas no son buenas, sino agradables, y que son una cesación de los cuidados, como dice Eurípides, y por esta razón suele clasificárseles con aquellas cosas y usarse de todas ellas del mismo modo, sueño, bebida y música, e inclusive añaden la danza)? ¿O deberemos más bien pensar que la música tiene alguna influencia en la virtud (y que así como la gimnasia confiere al cuerpo ciertas cualidades, otro tanto hace la música con el carácter, acostumbrándonos a recrearnos rectamente)? O también (y sería esto una tercera posibilidad) que la música contribuye en algo al entretenimiento intelectual y a la cultura moral. No es difícil ver que la edu-

cación de los jóvenes no debe tener por fin el juego; no se aprende jugando, sino que el aprendizaje va con dolor. Pero tampoco debe darse a los niños o adolescentes un solaz elevado, pues a nada que sea imperfecto le conviene lo que tiene razón de perfección final. Mas podría quizá pensarse que el esfuerzo de los niños tiene como finalidad prepararlos al recreo cuando sean hombres maduros y acabados. Pero en este caso, ¿por qué habrían de aprender ellos mismos la música, en lugar de recibir el placer y la influencia educativa que trae consigo el escuchar a otros ejecutantes, como lo hacen los reyes de los persas y los medos? Y esto sin contar con que necesariamente es mejor la ejecución de aquellos que han hecho de este arte su profesión artística, que no la de quienes le han dedicado el tiempo estrictamente necesario para aprenderla. Si por nosotros mismos hubiéramos de ejercitarnos en estas cosas, deberíamos también tomarnos el trabajo de preparar las viandas, lo cual es absurdo. La misma dificultad se presenta si consideramos a la música bajo el aspecto de su influencia en la elevación del carácter; ¿por qué habríamos de aprenderla personalmente en lugar de escucharla de otros y educar así nuestro gusto y nuestro juicio, como hacen los espartanos, los cuales, a lo que se dice, pueden sin previo aprendizaje discernir rectamente los cantos buenos de aquellos que no lo son? Y el mismo argumento se aplicaría aun en el caso de que hubiéramos de servirnos de la música para la serenidad del ánimo y como entretenimiento digno del hombre libre: ¿qué necesidad tendríamos de aprenderla personalmente en lugar de disfrutarla en la ejecución ajena? Consideremos la concepción que tenemos de los dioses: el Zeus de nuestros poetas no es el que canta y tañe la cítara; y acá entre nosotros consideramos a los músicos profesionales como gente de inferior condición, y su actividad como no propia de un varón, a no ser que esté embriagado o jugando.

Quizá, empero, debemos considerar estos problemas más adelante. Lo que primero procede investigar es si la música debe incluirse o no en la educación, y en qué sentido actúa de los tres que hemos discutido, si como educación, como juego o como solaz o divertimiento. En todos estos órdenes puede razonablemente colocarse y de todos ellos parece tener algo. El juego tiene por fin el reposo, y el reposo es necesariamente agradable, siendo como es un remedio de la pena causada por los trabajos. El divertimiento, a su vez, en la opinión común, debe ser no sólo bello, sino placentero, y en la felicidad entran como ingredientes belleza y placer. Ahora bien, de la música todos afirman que es una de las cosas más agradables, tanto sola como acompañada de canto. (Museo por lo menos dice que "lo más grato para los mortales es el canto", y por esto se le introduce con razón en las reuniones y diversiones sociales, en la creencia de que puede proporcionar alegría); y de aquí que pueda aceptarse que los jóvenes deban recibir educación musical. Todos los placeres inocentes contribuyen no sólo a los fines humanos, sino a la tregua del ánimo; y

como a los hombres les acontece raramente alcanzar la felicidad, pero a menudo reposan y se divierten no con un fin ulterior sino por placer, puede serles útil reposar en el placer de la música. Ocurre también que los hombres hacen de la diversión un fin, sin duda porque el fin de la vida implica cierto placer, aunque no un placer cualquiera, y al procurar este último de nuestra conducta: el fin, en efecto, es deseable por sí mismo y no por ningún otro resultado ulterior, y los placeres de la diversión a su vez tampoco se proponen ninguna cosa futura, sino que tienen por causa las pasadas, como los trabajos y el dolor. Tal podría ser probablemente la causa de que los hombres procuren la felicidad mediante estos placeres; pero no es ésta la única de que se ocupen de música, sino también, a lo que parece, en razón de que la música contribuye al reposo. Mas con todo esto, es preciso investigar si no será éste un efecto accidental y si la naturaleza de la música no es más valiosa que la sobredicha utilidad, y si en consecuencia, deberemos participar no tan sólo del placer común que de ella deriva y que todos perciben (porque la música implica un placer natural, y por esto es amable su uso en todas las edades y a todos los caracteres), sino ver también si de alguna manera no influye en la formación del carácter y del alma. Sería evidentemente el caso si por ella nos viésemos afectados en nuestra condición moral; y que así ocurre se ve por el efecto de muchas melodías, sobre todo por las de Olimpo, las cuales, como generalmente se reconoce, producen entusiasmo en las almas, y el entusiasmo es una afección del carácter del alma. Las representaciones imitativas, por su parte, aun prescindiendo de los ritmos y melodías, despiertan en todos los oyentes sentimientos afines. Ahora bien, como ocurre que la música es una de las cosas que dan placer, y la virtud por su parte consiste en gozar, amar y odiar rectamente, se impone con evidencia la necesidad de aprender y habituarse sobre todo a juzgar con rectitud y a complacerse en los caracteres virtuosos y en las bellas acciones. Pero es en los ritmos y melodías donde encontramos las semejanzas más perfectas, en consonancia con su verdadera naturaleza, de la ira y de la mansedumbre, de la fortaleza y de la templanza, como también de sus contrarios y de todas las otras disposiciones morales. (¿O no lo demuestra así la experiencia cuando sobreviene un cambio en nuestra alma después de estas audiciones?) El dolor o el gozo a que nos habituamos en la representación artística, no está lejos del modo en que tenemos estos sentimientos en la realidad. (Si alguien, por ejemplo, se alegra de ver la imagen de una persona por sólo el motivo de la contemplación de la forma, necesariamente le dará también placer la visión actual de aquel cuya imagen contempla.) En las demás sensaciones no se da imitación alguna de los estados morales, por ejemplo en las del tacto y el gusto, y débilmente en las de la vista. (Hay figuras, es cierto, representativas del carácter, pero en grado reducido, y no todos perciben sensiblemente dicha representación. Además, no son propiamente imitaciones de esta-

dos morales, sino que más bien son apenas signos de ellas las figuras y colores, y estas indicaciones aparecen en el cuerpo en las pasiones. En la medida, sin embargo, que hay diferencia en los efectos de esta contemplación, no deben los jóvenes contemplar las obras de Pausón, sino las de Polignoto y demás pintores y escultores de inspiración moral.) En las obras musicales, por el contrario, hay directamente imitaciones de estados morales. La prueba está en la diferencia que desde luego se ofrece en la naturaleza de las melodías, de suerte que los oyentes son afectados de modo distinto y tienen diferente reacción con respecto a cada una de ellas. Unas hay que los ponen en disposición más triste y recogida, como el modo llamado mixolidio; otras relajan la mente, como las melodías lánguidas; otras producen un estado de moderación y compostura, como parece hacerlo únicamente el modo dórico, en tanto que el modo frigio inspira el entusiasmo. Éstas son las acertadas conclusiones de quienes han filosofado sobre esta parte de la educación y que han aducido la experiencia en testimonio de sus argumentos. Del mismo modo es en lo tocante a los ritmos. Unos tienen un carácter más reposado; otros más movido y de éstos unos inducen emociones más vulgares y otros otras más propias de un hombre libre. De todo lo anterior resulta con evidencia que la música es capaz de producir cierto efecto en el carácter del alma; y puesto que tiene este poder, está claro que habrá que dirigir a los jóvenes hacia la educación musical. La enseñanza de la música conviene además a la naturaleza juvenil, ya que en razón de su edad, los jóvenes no toleran de buen grado nada que no esté endulzado por el placer, y la música es por naturaleza dulce. Parece, además, que en nosotros hay algo emparentado con la armonía y el ritmo, y por esto dicen muchos sabios que el alma es una armonía, y otros que tiene armonía.

Hemos de pronunciarnos ahora sobre la cuestión antes suscitada, de si los jóvenes deben aprender música cantando y tocando ellos mismos o no. No es difícil ver que cuando se trata de adquirir cierta cualidad, hay gran diferencia según que uno tome o no parte en los actos que la producen, ya que es imposible o difícil llegar a ser buenos jueces de obras que no se han practicado. Los niños, además, deben tener alguna ocupación; y así, se ha de tener por un admirable invento la sonaja de Arquitas, que se da a los infantes para que se entretengan con ella y no rompan las cosas de la casa, porque los pequeños no pueden estarse quietos. Pues así como la sonaja es una ocupación conveniente para los infantes, la educación musical hace las veces de sonaja para los muchachos mayores. De lo dicho queda manifiesta la necesidad de que la música se enseñe de tal modo que los alumnos participen en la ejecución. No es difícil tampoco discernir lo que conviene o no conviene a cada edad, ni resolver la objeción de quienes afirman que envilece la práctica musical. En primer lugar, y puesto que el motivo de esta práctica es la formación del juicio, deberán los adolescentes, mientras están en esta

edad, tomar parte en la ejecución, pero para abandonarla cuando sean mayores y poder entonces apreciar las obras bellas y gozar rectamente gracias al aprendizaje que hicieron en la juventud. En cuanto al reproche que se hace a la música por su supuesto efecto degradante, no es difícil desvirtuarlo si se tiene en cuenta el grado de práctica musical que han de tener quienes se educan para la virtud política, qué melodías y qué ritmos deben practicar, y en qué instrumentos han de hacer su aprendizaje, ya que todo esto introduce naturalmente cierta diferencia. En estos puntos estriba la respuesta a aquella censura, ya que nada impide que ciertas formas musicales produzcan el inconveniente antes apuntado. Es manifiesto, en conclusión, que el aprendizaje de la música no debe ser un obstáculo para las actividades de los años maduros, ni degradar el cuerpo o tornarlo inútil para los ejercicios propios del soldado y del ciudadano, ya sea en la actividad práctica, ya también en la teorética. Para evitar todo esto, deberían quienes hacen este aprendizaje no esforzarse en participar en certámenes profesionales, ni ejecutar obras extraordinarias y de virtuosismo como las que ahora se han introducido en los certámenes y que de ahí han pasado a la educación; y una vez excluidos estos excesos, proseguirán su educación hasta poder gozar de las bellas melodías y ritmos y no sólo del placer común de la música, como algunos animales inferiores y la mayoría de los esclavos y de los niños.

En relación aun con las armonías y los ritmos, es preciso considerar si para los fines educativos hemos de acoger toda suerte de distinción; y en segundo lugar, si estableceremos la misma regla para los que practican la música con propósito educativo, o bien una tercera distinta (y como por otra parte vemos que la música consta de melodía y ritmo, no debe pasarnos desapercibida la influencia que cada uno de estos elementos tiene en la educación), por lo que debemos preguntarnos si en la música será preferible la perfección de la melodía o bien la del ritmo. Pero como estimamos que sobre estas cuestiones se han expresado con abundancia y propiedad ciertos músicos modernos y todos los filósofos que tienen experiencia de la educación musical, remitimos a ellos a quienes quieran investigar minuciosamente cada uno de estos puntos, y por ahora los trataremos como lo haría el legislador, declarando tan sólo los principios generales acerca de ellos. Aceptamos la división de las melodías establecida por algunos filósofos, que las clasifican en expresivas del carácter, de la acción, y a cada una de las clases atribuyen las armonías que les son afines según su naturaleza. Por nuestra parte afirmamos que la música no debe practicarse por un provecho único, sino por muchos. (Uno es la educación; el otro la purificación —por ahora nos servimos simplemente de este término de purificación a reserva de explicarlo más claramente en la Poética—; y el tercero es el divertimiento, como relajamiento y cesación del esfuerzo.) Está claro, por tanto, que

debemos emplear todas las armonías, aunque no todas de la misma manera, sino que para la educación hay que recurrir a las que son más expresivas del carácter; y para la audición, ejecutadas por otros, también a las que son expresivas de la acción y de la emoción. (En todas las almas, en efecto, se dan las emociones que en algunas revisten particular rigor, y las diferencias son sólo de grado: así por ejemplo, la compasión, el temor y el entusiasmo. Algunos incluso son especialmente dóciles a la inspiración entusiástica, como vemos que acontece en ellos por influencia de la música sacra y cuando entonan cantos que producen en el alma una excitación religiosa, que es como si se encontraran bajo una terapéutica purificadora, pues lo mismo padecen necesariamente los que a su vez son propensos a estados de compasión y de terror, o afectados en general por otra pasión cualquiera en la medida en que concierne a cada uno, por lo que en todos se produce cierta purificación y alivio acompañado de placer. De manera semejante, los cantos purificativos inspiran a los hombres una inocente alegría.) Estas armonías y melodías deben, pues, prescribirse para los participantes en concurso de música teatral.

ANTÍTESIS

La perspectiva progresista: liberalismo educativo

3. ROUSSEAU

Comentario

El nexo histórico: de Aristóteles a Rousseau

Como hay tan largo espacio entre la muerte de Aristóteles (322 a.C.) y el nacimiento de Rousseau (1712 d.C.), resulta útil hacer un resumen de los acontecimientos educativos principales acaecidos durante ese periodo, como un preludio a la consideración del trabajo de Rousseau.

El pensamiento educativo de Platón y Aristóteles no se estructuró en un programa específico fuera de La Academia y El Liceo. Por el contrario, su obra sentó las bases de un plan de educación general que tendría amplia influencia.

A finales del siglo IV a.C., Alejandro unificó al mundo griego, y el periodo que media entre los años 300 y 100 a.C., se conoció como Era helenística. Los griegos desarrollaron el concepto y la práctica de lo que llamaban *enkyklios paideia*, lo que traducido literalmente significa: "educación general". Se basaba en las siete artes liberales, que comprendían cuatro áreas sobre el contenido del conocimiento, a las que se les conoció como *quadrivium* —aritmética, geometría, astronomía y armonía—, y los tres métodos para organizar y tratar dicho contenido —la dialéctica (o lógica), la retórica y la gramática–, que se conocen como el *trivium*. Junto con los ejercicios que se realizaban en el gimnasio, esto constituía la "educación redondeada". Claro que a todo esto precedía una secuencia preliminar de literatura mitopoyética y la base de la cultura: leer, escribir y contar.

Hacia finales del siglo I a.C., los romanos conquistaron todo el Mediterráneo, a la vez que en gran parte se habían helenizado en su educación. El principal resultado educativo de su hegemonía militar fue, por tanto, la consolidación del enfoque griego en materia educativa, y su extensión posterior a las colonias romanas de Europa y en especial la Galia, Iberia y Bretaña. Sin embargo, los romanos no aceptaron las siete artes liberales de una manera igual. Les parecía que las cuatro matemáticas del *quadrivium* eran demasiado abstrusas y especulativas; la dialéctica, asimismo, carecía de interés real para ellos. La gramática y la retórica, por otro lado, los atraían mucho y recibieron un énfasis

excepcionalmente fuerte, en particular porque llamaban al orgullo romano de ser prácticos y a su necesidad de la capacidad instrumental de la retórica en sus actividades oratorias en política. Con el ocaso del Imperio Romano y su penetración por los bárbaros —denominación colectiva de diversas tribus norteñas de germanos—, gran parte de los logros educativos se perdieron, y entre los siglos V y X de nuestra era, las escuelas fueron decayendo. En el ínterin, el cristianismo se había extendido y sólo requería un conocimiento mínimo de la literatura suficiente para leer La Biblia y los escritos patrísticos, en especial a Agustín, Ambrosio y Jerónimo. Durante esos cinco siglos, conocidos como la Edad Oscura, se mantuvo una tenue tradición educativa de la antigüedad, especialmente entre los monjes y sacerdotes.

Mientras, el sistema de educación clásica se sostuvo relativamente intacto, aunque atrofiado, en las regiones del cristianismo griego, conocidas como Bizancio. A partir del siglo X, el Occidente latino de Europa estableció vínculos más fuertes con el Este griego de Bizancio, del que estaba separado formalmente desde el emperador Diocleciano, en el año 285, y así fue ganando terreno la educación clásica, aunque desde luego con modalidad cristiana.

Entre los siglos X y XII hubo un incremento rápido de familiarización europea con la tradición clásica, estimulado por la necesidad de un clero más educado, en un clima de comercio y transacciones crecientes. La educación se centró cada vez más en las escuelas catedralicias y en los monasterios, y a medida que los conocimientos clásicos se tradujeron del griego al latín, a veces a través de versiones árabes que provenían de España, el plan de estudios se apegó más cada vez a las líneas clásicas. Las principales actividades educativas de Europa entre el siglo XI y el XII, consistieron en recuperar el *corpus* clásico y transmitirlo a grupos cada vez mayores de eruditos. Está claro que es durante este proceso cuando fueron asimilándose temas controvertidos (desde el punto de vista cristiano), lo que causó un largo y amargo debate, una de cuyas consecuencias fue el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas catedralicias (el término latino es *universitates*) que fueron establecidas para lograr un vasto acceso al conocimiento. Fue así como apareció la institución de la universidad. Durante el siglo XIII, las universidades se convirtieron en los centros intelectuales de Europa, y su número se acrecentó con gran rapidez. De la afición al estudio escrupuloso del pretérito clásico, siguióse un nuevo entusiasmo por la historia cultural. En el siglo XIV, Italia se convirtió en guía, y Dante, Petrarca y Bocaccio fueron las figuras importantes de ese movimiento. Resultó un intento vigoroso por hacer que la civilización clásica renaciera en Europa, y fue de esa manera como surgió el Renacimiento. Pero la meta era, a todas vistas, recapturar e imitar el pasado clásico, no la implantación de nuevos ideales educativos o culturales. En efecto, en los siglos

XV y XVI, el Renacimiento continuaba y fue vinculado con nuevos planes religiosos específicos, resultantes del cisma luterano. En el norte de Alemania y en otras regiones protestantes, la educación clásica se consideraba como un medio para fortalecer los estudios de La Biblia en las escuelas; el sur católico de Europa consideró que los mismos estudios podían confirmar el título de Roma como la hegemonía eclesiástica de Occidente.

La educación del siglo XVII vio una continua consolidación del ideal de recuperar el pasado clásico, y la obra de Comenio (1592-1670) es un testimonio soberbio de ese continuado entusiasmo. Su gran esquema de una secuencia escolar desde la infancia: escuela primaria, escuela de gramática y universidad, como medio de transmisión de la herencia clásica, fue el apogeo de dicho movimiento. Detrás estaba el ideal clásico de la *enkyklios paideia*, pero ahora coronada con la consecución de la visión cristiana. No se llevó a efecto, pero por toda la Europa católica y en sus colonias, los jesuitas transmitieron versiones limitadas de dicho plan, y en Europa protestante lo hicieron maestros de escuela individualmente.

No obstante, el reavivamiento cultural de Europa se vio amenazado por los avances del comercio, la tecnología y la ciencia, y el siglo XVII vio cómo se rompían las esclusas con un torrente de nuevas ideas (sólo podemos listar aquí los nombres: Bacon, Descartes, Locke, Harvey, Boyle, Huygens y Leewenhoek, entre otros), y las consecuencias de ese anegamiento condujeron, ya en el siglo XVIII, al movimiento de la Ilustración. Pero las escuelas, lo mismo que el pensamiento y la práctica educativos, no mantuvieron el paso con el desarrollo de la filosofía, la ciencia y la tecnología. La educación se había quedado al nivel de proporcionar una educación de escuela de gramática (y la universidad para una minoría) con el fin de ayudar al estudio de lo clásico y de la literatura cristiana.

Ésta fue, pues, la tradición educativa que heredó Rousseau. Examinemos ahora su reacción hacia la misma.

Biografía

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) nació en la ciudad suiza de Ginebra. Su madre murió poco después de su nacimiento y Rousseau fue criado por su padre, quien se encargó de su educación temprana. A la edad de diez años, su educación fue puesta en manos de un tutor, un pastor del pueblo de Bossey, quien enseñó a Rousseau durante unos dos años. Ésta fue la única educación formal que recibió y pronto se le preparó para que trabajara en la oficina de un notario, luego fue aprendiz de grabador, sin permanecer largo tiempo ni en uno ni en otro puesto. A continuación abandonó Ginebra y, según sus *Confesiones*,

vivió durante cierto número de años de vagabundo, viajando por Francia e Italia.

Intentó diversas ocupaciones como servir de criado, estudiar para el sacerdocio, la carrera de música (se esforzó mucho por publicar un nuevo sistema de notación musical), fue secretario, y durante breve tiempo hasta hizo de tutor. Sólo en 1749 logró por fin algún éxito. En ese año, la Academia de Dijón, reflejando la preocupación que empezaba a sentirse por algunas de las consecuencias de la edad de la Ilustración, brindó un premio al mejor ensayo sobre el tema: "¿Ha contribuido el progreso de las artes y de las ciencias a la corrupción o a la purificación de la moral?" El planteamiento de tal cuestión interesó a Rousseau, quien, siguiendo el consejo de Diderot, el famoso filósofo francés, presentó un ensayo a la Academia donde sostenía que las artes y las ciencias habían llevado a la corrupción de la moral. Se le concedió el premio y fue así como saboreó por primera vez la fama pública, que a todas vistas significaba mucho para él y lo estimuló a preocuparse cada vez más por esos crecientes problemas sociales.

Al cabo de tres años, en 1752, presentaba otro ensayo: el "Discurso sobre la desigualdad de los hombres", también a la academia de Dijón, y aunque esta vez no logró ganar el premio, el ensayo recibió considerable atención pública cuando lo publicó en 1755. Ahora que había encontrado la vocación, Rousseau continuó escribiendo siempre que podía. En 1755 contribuyó con el artículo: "Economía política", en la Enciclopedia de Diderot, siendo el periodo que medió entre esto y 1762, la época de más fertilidad literaria. En 1761 apareció su novela *Julia o la nueva Eloísa*, y en 1762 el *Contrato social* y *Emilio*.

Emilio levantó de inmediato la hostilidad de la Iglesia Católica, en primer lugar por la sección conocida como "El credo del cura saboyano", que ataca determinadas doctrinas católicas. El libro fue considerado también como inmoral y revolucionario, y condenado por el Parlamento de París. En peligro de ser aprehendido, Rousseau huyó a Suiza, pero cuando el Consejo de Ginebra también condenó dicho libro, renunció a su ciudadanía ginebrina y durante unos años anduvo de aquí para allá dentro de Suiza, hasta que por fin buscó refugio de la persecución en Inglaterra. Allí trabó amistad con David Hume, el gran filósofo empírico inglés. Durante ese tiempo, la personalidad de Rousseau se había vuelto muy inestable hasta el punto de ser casi paranoico. Esto le acarreó acerbas peleas con Hume y otros amigos ingleses, y en 1770 regresó a París.

Fue allí donde completó su autobiografía, las *Confesiones*, que empezara en Inglaterra, y algunas obras menores, como *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Empobrecido y con precaria salud, se trasladó al campo en 1778, donde, en julio de ese mismo año, murió.

Características principales del pensamiento educativo de Rousseau

Parece claro que muchas de las actitudes que Rousseau desarrolló tanto frente a la educación como ante la vida en general, se debieron en gran parte a su propia vida insegura y de manera especial a sus primeros intentos fallidos por encontrar una vocación. Parece también que siempre sufrió, en cierto sentido, de frustración e insatisfacción, y mostró gran antipatía frente a las sociedades en donde le tocó vivir. La falta de una vida hogareña sólida y de una educación apropiada, sin duda desempeñaron importante papel en determinar tanto su interés inicial por la educación, como el punto de vista revolucionario que adoptó frente a ésta.

Sus opiniones radicales se transparentaron primero en el ensayo premiado por la Academia de Dijón, obra donde apuntan algunas de las ideas expresadas posteriormente en *Emilio*. La opinión de que el hombre es naturalmente bueno y es la sociedad la que lo deprava, se desarrolla aún más en el segundo ensayo, el *Discurso sobre la desigualdad de los hombres*. Las desigualdades que hay entre unos hombres y otros, afirma, no son naturales sino debidas a la situación social.

La siguiente obra importante, *La nueva Eloísa*, expresa en manera novelada muchas de las ideas que posteriormente sostendría en *Emilio*. Contiene una ilustración de la educación doméstica, donde a los niños se les educa en casa, fuera de las influencias corruptoras de la sociedad, y de esa manera pueden preservar su bondad natural.

El *Contrato social* fue planeado, en un principio, para que apareciera después de *Emilio* y formara una secuencia de pensamiento con esta obra, pero debido a un cambio de último momento en la editorial, *Emilio* fue postergado y el *Contrato social* apareció antes. La noción de un contrato social fue expresada primero por Thomas Hobbes en *On the citizen* (*Sobre el ciudadano*) y luego por John Locke, particularmente en su *Second treatise on government* (*Segundo tratado sobre el gobierno*). La obra de Rousseau a este respecto empieza con las frases tan conocidas:

> El hombre nace libre, pero en todas partes está encadenado. Quien se considera amo de los demás, es mayor esclavo que ellos. ¿Cómo se llegó a esta situación? No lo sé. ¿Qué puede legitimarla? Creo que puedo dar respuesta a esta pregunta.

Y la respuesta que da Rousseau es que el gobierno se basa en un contrato implícitamente hecho entre los ciudadanos y sus gobernantes, en el entendimiento de que aquéllos ceden parte de sus derechos individuales a cambio de la protección de la autoridad. El gobierno, por tanto, representa la voluntad general de la comunidad y no puede justificar que imponga ley alguna que vaya contra esa voluntad general. El libro

tuvo gran influencia en la opinión revolucionaria en Francia, y fue un factor importante en el desarrollo de los acontecimientos que condujeron a la Revolución Francesa, puesto que proporcionaba un modelo de gobierno radicalmente opuesto al de la monarquía absolutista.

Éstos fueron los desarrollos principales del pensamiento de Rousseau hasta la publicación de *Emilio*, y está claro que por esa razón había formado la base de una filosofía social y moral en general que se podía aplicar fructuosamente a la educación. De esa manera formó una filosofía educativa que constituyó la primera amenaza importante a la filosofía de la educación privada de Platón y Aristóteles, que constituyó la doctrina educativa dominante hasta el siglo XVIII.

El cambio revolucionario fomentado por Rousseau es que, en vez de que la educación se centre en lo *que* se enseña (la materia), se debería centrar en *quien* es enseñado, o sea, en el niño. La educación, sostenía, debe adaptarse a las necesidades del niño, no según el criterio de las materias que se piensa, debería aprender. Esto, pues, es un cambio radical de énfasis en el proceso educativo, puesto que a la vez que se destrona la asignatura como elemento básico en el proceso educativo, conduce a destronar al maestro como figura de autoridad, cuya función es impartir la materia al alumno.

Una consecuencia posterior a colocar al niño en el centro de la educación es que se vuelve necesario considerar sus necesidades e intereses como primordiales. Esto es un hecho histórico que casi todos los que adoptan un enfoque centrado en el niño combinan con la opinión de que éste contiene dentro de sí mismo las potencialidades para el desarrollo educativo deseable, y que, por tanto, el cometido del maestro es permitir que esas potencialidades se desarrollen de acuerdo con sus propias leyes, sin tratar de imponer algún patrón externo. Pero Rousseau fue más allá; sostenía que la naturaleza del niño es intrínsecamente buena y que, contrariamente a la doctrina cristiana del pecado original, no existe ningún mal en el niño recién nacido. Como afirma en las primeras líneas de *Emilio*:

Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera.

El desarrollo natural, por tanto, es el ideal, y se ha de evitar cualquier interferencia. La educación al viejo estilo es deletérea por eso mismo, puesto que trata de convertir al niño en un buen ciudadano; ello significa educar al hombre para los otros, en vez de para sí mismo. Por lo tanto, la educación pública queda desterrada en *Emilio* como algo natural, y en su lugar debe establecerse la educación individual. Ésta protegerá al niño de los efectos dañinos de la sociedad corrupta y permitirá que su bondad innata se desarrolle como debe ser. Una vez logrado esto, no habrá inconveniente en que el niño, incorrupto como estará, entre en sociedad, porque ahora será impermeable a las influencias perjudiciales.

¿Pero cómo hay que proteger al niño ante la sociedad y al mismo tiempo darle la debida educación? *Emilio* es el intento de Rousseau por la respuesta a esa pregunta. Una de las principales tareas que Rousseau se impone en esa obra es describir la naturaleza del niño y cómo permitir que se desarrolle de acuerdo con sus propias leyes internas. De esa manera presenta un modelo claro para todos aquellos que siguen a Rousseau y toman el enfoque individualista en la educación. Para presentar sus ideas al lector, Rousseau toma a un pupilo imaginario, un huérfano llamado Emilio, de cuya educación se ha encargado a Rousseau. En su descripción de cómo va a actuar, Rousseau puede expresar sus ideas fundamentales sobre el nuevo tipo de educación.

La expresión de tales ideas es, por lo general, vigorosa, y hace gran uso de la retórica y de la exageración, a veces a expensas de la consistencia lógica. En efecto, es preferible considerar a *Emilio* como un manifiesto de un nuevo programa educativo revolucionario, más que como un ejercicio intelectual cuidadosamente tramado. Rousseau se dio perfecta cuenta de que éste sería un mejor modo de comunicar sus ideas al público en general. Si, por tanto, leemos el libro teniendo esto presente, sin esperar que sea un programa práctico que se pueda llevar a efecto en todos sus detalles o un conjunto bien trabado y lógico de argumentos filosóficos, obtendremos más beneficio del mismo. Esto no quiere decir que no se deba criticar aquello que es impráctico, inconsistente o descarriado (más adelante mencionaremos algunas de sus fallas principales), pero esas críticas deben compensarse con el valor indudable de que es un planteamiento claro de muchas nuevas ideas educativas valiosas, ideas que han ejercido influencia inmensa desde entonces.

Emilio está dividido en cinco libros, cada uno de los cuales trata de una etapa distinta del desarrollo del niño. Las características principales de las cuatro primeras etapas y las providencias educativas idóneas en cada caso es lo que se plantea en los extractos siguientes que constituyen la lectura de Rousseau.* Algunos de los puntos capitales que el lector debe tomar en cuenta en cada libro son los siguientes.

Libro I: después de algunas observaciones generales sobre educación de acuerdo con la naturaleza, trata de la primera etapa del desarrollo del niño, es decir, de la infancia, que para Rousseau abarca desde el nacimiento hasta la edad de doce años. Subraya la importancia de que el niño sea criado por su propia madre y no entregado a una ama, como era el uso común entre la gente acomodada del siglo XVIII. En esta etapa, el cometido principal del tutor es procurar que las oportunidades del niño de tener todas las experiencias diferentes que pueda, no se le res-

* Debido a limitaciones de espacio, no se han incluido los extractos del Libro V, que tratan del periodo posterior a la edad de 20 años y del matrimonio de Emilio.

trinjan, a menos que vaya a sufrir algún daño. No hay que permitir que el niño contraiga hábitos, dice Rousseau, puesto que éstos crean nuevas necesidades que no se deben a la naturaleza. (En los tiempos de Rousseau, hábitos tenían la connotación de algo artificial, no natural. Es de presumir que no se habría opuesto al desarrollo de lo que hoy llamaríamos hábitos "naturales" o "necesarios" en la educación del niño, como los que suponen aprender a caminar o a hablar.)

El siguiente estadio del desarrollo es la niñez, que, de acuerdo con Rousseau, dura de los dos a los 12 años. Se trata de ella en el Libro II. Allí introduce el concepto de instrucción negativa, que significa proteger al niño de influencias malignas, en vez de enseñarle cosas para las que no está preparado. La educación en este escalón, afirma, "consiste no en enseñar la virtud y la verdad, sino en preservar el corazón del vicio y la mente del error".

Lo que el niño pequeño aprende se basa en la experiencia sensorial y práctica, más que en ideas y razonamientos. Todavía no está listo para actividades puramente mentales, por lo que todo intento de forzarlas será una interferencia en su desarrollo contraria a la naturaleza. Las experiencias de aprendizaje que son aptas en este momento son el dibujo, la medición, hablar y cantar. Los temas que exigen conocimiento verbal o simbólico, como la geografía, la historia, los idiomas y la literatura, son para el futuro. Ilustra los errores comunes de enseñar asignaturas o geografía a edad demasiado temprana y de modo equivocado, como en el ejemplo del niño que ha aprendido los nombres de diversos lugares del mapa pero no sabe encontrar el camino de París a Saint Denis. Es este último conocimiento el que debería ir primero.

La educación negativa es también el modelo en la esfera de la moralidad. Rousseau recomienda que cuando el niño haga algo mal, no se le castigue, sino que por el contrario se le deje que sufra las consecuencias de su mala conducta, como en el ejemplo del niño que ha roto la ventana de su alcoba. Esta política se conoce como la doctrina de las consecuencias naturales. Sin embargo, queda en duda si tal doctrina es un enfoque totalmente adecuado al control del comportamiento del niño pequeño; ¿es cierto, por ejemplo, que los niños siempre sufrirán de un modo u otro como resultado de su mal comportamiento si no hay ninguna interferencia exterior? Y aun suponiendo que así sea, ¿será esto bastante siempre para enseñarles la lección apropiada?

Rousseau, además, sostiene que las ideas del deber y la obediencia son innecesarias y perjudiciales. Una vez más, constituyen limitaciones no naturales al comportamiento. La ley de la necesidad es la única a la que debe estar sometido el niño; en otras palabras, debe depender de las cosas más que de los hombres. En esta etapa, un niño no puede entender las reglas morales y sociales y sería perder el tiempo cualquier esfuerzo por enseñárselas. "La niñez", dice Rousseau, "tiene maneras

peculiares de ver, pensar y sentir, y nada puede ser más erróneo que sustituir esas maneras por las nuestras".

Es natural que en esta etapa el motivo dominante en el niño sea el amor propio o la inclinación a sus propios placeres y dolores. Esto no quiere decir que sea naturalmente *egoísta*, en el sentido de que se preocupe de sus propios deseos a expensas de los ajenos; significa más bien que el niño pequeño todavía no está dispuesto a colocarse en el lugar de los demás y ver las cosas desde el punto de vista de los otros.

Al final de esta etapa de desarrollo, Emilio ha mantenido su bondad natural y su libertad y ya está libre para entrar en la adolescencia sin apuros. Como plantea Rousseau: "Ha adquirido toda la razón posible para su edad y en ello ha sido tan libre y tan feliz como se lo ha permitido su naturaleza".

El siguiente periodo de su vida se trata en el Libro III, y abarca de los 12 a los 15 años de edad, que es la primera adolescencia en el esquema de Rousseau. En esta época la curiosidad innata del niño está mucho más desarrollada y, debido a que su interés natural por el mundo no ha sido amortiguado por intentos prematuros de enseñarle conocimientos verbales y abstractos, tiene la mente abierta y dispuesta para explorar el ambiente en que vive. La técnica didáctica principal que Rousseau invoca es la de resolución de problemas o el método del descubrimiento, por el cual el niño encuentra respuestas a las preguntas que le interesan. Así, todo su aprendizaje debería llegar de sus observaciones y experiencias, no de su tutor o de los libros.

En este periodo, el único libro que debería leer es *Robinson Crusoe*, y es fácil ver por qué Rousseau lo escogió. Es el relato de un hombre que vive en un ambiente del todo natural, no corrompido por la sociedad y que emplea su inteligencia natural y sus capacidades para resolver los problemas prácticos que se le presentan en la isla. Es el modelo perfecto del tipo de vida que Rousseau considera apropiado en esa etapa.

Emilio todavía no está listo para las asignaturas formales de la escuela tradicional, pero puede empezar a aprender alguna ciencia elemental, no de su tutor sino de su propia experiencia en el mundo natural. Puede, asimismo, aprender alguna artesanía, como la carpintería, que también le servirá para darle alguna idea de las vocaciones del hombre. (Esto habrá tenido que ser algo radical para los niños de la aristocracia de la Francia dieciochesca.) A la edad de 15 años, Emilio, dice Rousseau:

> ...está listo para cesar de ser un niño y entrar en una vida individual. Lo hemos convertido en un ser pensante y eficiente y no nos queda nada por hacer en la producción de un hombre completo, sino convertirlo en un ser afable y sensible, es decir, perfeccionar la razón por el sentimiento.

Éste es un momento decisivo en su educación, y es en la cuarta etapa, la de la adolescencia, donde el plan educativo de *Emilio* sufre marcados cambios. Es el periodo comprendido entre los 15 y los 20 años, de que se trata en el Libro IV. Por fin, Emilio está listo para actividades sociales e intelectuales y el tipo de educación que ahora va a recibir no es muy diferente de la práctica normal en el siglo XVIII. Lo importante para Rousseau es que ha sido pospuesto hasta que el niño ha estado listo, y de esa manera llega fresco y lozano, por lo que recaba un beneficio máximo.

El plan de estudios contendrá historia, literatura, arte, idiomas, estudios sociales y política. A este respecto, Rousseau tiene algunas observaciones interesantes que hacer acerca de los problemas inherentes al estudio de la historia, y por lo que se refiere a la literatura, prefiere claramente a los clásicos. Para ampliar su educación, Emilio hará el tradicional "gran viaje" por Europa, que solían realizar la mayor parte de los jóvenes aristócratas de aquel tiempo para completar su educación. Ahora su entrada en la sociedad es segura, porque está equipado para enfrentarse a sus peligros. Verá el egoísmo y el engaño, común entre los hombres, y aprenderá a evitarlos en sí mismo. El amor de sí se transformará en amor propio, que tiene sus peligros, pero Emilio los resistirá. El buen gusto lo va a adquirir (sobre lo que Rousseau insiste) mediante el estudio de la literatura y el teatro, así como tomando parte en la sociedad culta y a través de los viajes.

Sorprende más bien que el modelo final de hombre educado que Rousseau nos presenta no difiera grandemente del ideal en el siglo XVIII de lo que era un hombre formado liberalmente, cuyas asignaturas habían sido los estudios literarios y lingüísticos usuales en el plan tradicional de los *studia humanitatis*. Lo nuevo en Rousseau es que ese tipo de educación ha sido pospuesto hasta que el niño cumple quince años, y los métodos aplicados para lograrlo se centran en el niño y subrayan la participación activa del mismo en el proceso didáctico.

También es interesante advertir que Rousseau cita ahora a Aristóteles al afirmar que "es haciendo el bien como nos volvemos buenos". La diferencia estriba en que Aristóteles empezaría la enseñanza de ese hábito moral a edad mucho más temprana, de aquí que quepa la pregunta de si Rousseau la ha demorado hasta muy tarde. De todas formas, Emilio quedará sujeto a nuevas pasiones que aparecerán en él, y al despertar de los impulsos sexuales exigirá una guía cuidadosa por parte del tutor en las esferas de la moralidad y de las emociones. Rousseau asume aquí un enfoque práctico y de sentido común por lo que se refiere a esas cuestiones, y evita los extremos tanto del puritanismo rígido como de un libertinaje sin rienda.

También se le da guía religiosa haciendo que escuche el relato del cura saboyano.* Lo principal en esto es un llamado a una forma natural y básica de religión, donde lo central es la propia fe interior del individuo, mientras que los rituales y el dogma de la iglesia institucionalizada se consideran periféricos. Es esta sección del libro la que causó a Rousseau tantas dificultades con la Iglesia. Hoy es difícil ver por qué produjo tanto alboroto; es una clara indicación de los diferentes climas intelectuales de su tiempo y del nuestro.

El último capítulo de *Emilio* es como un anticlímax desde el punto de vista educativo. Trata del matrimonio de Emilio con Sofía, que ha recibido una educación muy diferente de la de él. Más bien dicho, las ideas de Rousseau sobre la educación de las mujeres son claramente reaccionarias y ganarían muy poco apoyo en los movimientos feministas de nuestra época. La base de la educación de Sofía, que representa a la mujer ideal, es convertirla en una compañera agradable y útil al hombre, sin apartarse del punto de vista dieciochesco convencional sobre la educación de las mujeres. Su educación, por tanto, consistirá principalmente en aprender los quehaceres domésticos, adquirir algunas cualidades sociales (como tocar algún instrumento musical) y los métodos de hacerse agradable a los hombres. Además, sólo deberá recibir una forma simple de religión, que aprenderá de su madre.

El libro concluye con su matrimonio, seguido del nacimiento de un hijo, al que Emilio se propone educar. Mientras que el recurso del tutor fue un medio útil de Rousseau para presentar sus ideas educativas, en la vida real sostiene que los padres, y en especial el padre, deben encargarse de la educación del hijo. No hay que esperar que un extraño entregue toda su vida a la educación de un niño, como en el caso del tutor de Emilio. Es más bien irónico señalar a este respecto (si lo que dice Rousseau en sus *Confesiones* es cierto) que tuvo cinco hijos de su ama de llaves, Teresa (con quien se casó dos años antes de morir), y que a todos los abandonó, apenas nacidos, en el orfanatorio.

Después de *Emilio*, Rousseau produjo sólo una obra de trascendencia para la educación. Se trata de las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, escrito en 1772 en respuesta a una petición de un noble polaco que le pedía consejo sobre la reforma del gobierno de Polonia. Era un periodo particularmente difícil de la historia polaca, pues la nación se encontraba amenazada por todas partes por poderosos enemigos, y en el mismo año en que Rousseau escribió la obra, la nación sufrió la repartición de su territorio.

Los consejos educativos de Rousseau en las *Consideraciones* difieren bastante de los que programa en *Emilio*, puesto que ahora aboga fuerte-

* Comprende una amplia sección del Libro IV y es demasiado prolija para incluirla en lecturas de este texto.

mente por un sistema nacional de educación, afirmando que "son las instituciones nacionales las que forman el genio, el carácter, los gustos y la moral de la gente y la hacen distinta de los demás".[1] La fuerza y la unidad de Polonia sólo se podían lograr en un sistema público de educación controlado por magistrados de alto rango cuya meta fuera producir ciudadanos patriotas y útiles. De inmediato surge a la mente *La República* de Platón, y en efecto, aquí Rousseau se acerca mucho a recomendar lo que es básicamente un sistema platónico de educación. Lo mismo que en *La República*, la educación de los jóvenes polacos debería incluir el conocimiento necesario que los hiciera aptos para los futuros papeles en la sociedad, así como ejercicios gimnásticos y juegos que los alistaran para el espíritu de la cooperación.

¿Cómo conciliar todo esto con las teorías educativas de *Emilio*? Diríase que representa un cambio de mente en Rousseau, posterior a la redacción del libro, porque sostiene algo semejante en una obra anterior, su artículo para la Enciclopedia titulado "Economía política", escrito en 1755, cinco años antes que *Emilio*. En dicho ensayo afirma:

> No hay que dejar al individuo que sea el juez único respecto de sus deberes. Tanto menos se debe dejar la educación de los niños a la ignorancia y perjuicio de sus padres... La educación pública, regulada por el Estado, bajo magistrados señalados por la autoridad suprema, es condición esencial de un gobierno popular.[2]

La única respuesta posible a esta evidente paradoja en el pensamiento de Rousseau, es que en *Emilio* trataba de la educación en el contexto de la Francia dieciochesca (anterior a la Revolución), que para Rousseau era una sociedad claramente corrupta. En sus recomendaciones para el gobierno de Polonia y en el artículo sobre la "Economía política", por otro lado, considera la educación dentro del contexto de la reforma política, y en el tipo de Estado ideal del que está tratando, la educación es parte integrante del sistema político. Esto es, bajo condiciones sociales y políticas ideales, las influencias corruptas de la sociedad quedarán erradicadas y las necesidades e intereses del niño se satisfarán en una forma pública de educación. No obstante, todo el tono de los dos conjuntos de escritos está en contraste marcado y es difícil ver cómo el hincapié que hace en la guía personal y en las necesidades individuales de un niño en *Emilio*, podrían quedar satisfechas en un sistema de educación estatal.

Independientemente de estas incongruencias innegables, son las ideas de *Emilio* las que constituyen una innovación significante en Rousseau, y es el enfoque centrado en el niño individual allí representado, el que ha tenido tan profunda influencia en todo pensamiento educativo subsiguiente. Para auxiliar al lector a sopesar finalmente otras

tendencias de las ideas de Rousseau, se plantearán algunas preguntas y problemas que señalan las posibles debilidades de *Emilio*.

En primer lugar, considérese la gran insistencia de Rousseau en la naturaleza como algo intrínsecamente bueno y guía de todo el desarrollo educativo. ¿Qué significa exactamente la palabra "naturaleza" (la palabra francesa es *nature*)? Cual G.H. Bantock señala,[3] parece que Rousseau la emplea al menos de tres maneras distintas en *Emilio*: como lo opuesto de crianza, o la preparación dada por otros; como lo que va de acuerdo con el comportamiento del hombre primitivo, precivilizado y, por lo mismo, incorrupto; y en tercer lugar como el mundo fenoménico distinto del hombre, en particular el mundo de las plantas y los animales. No nos dice Rousseau cuál de esas aserciones es la principal y la que más importa en educación.

Aparte de la confusión de significados que hay aquí, existe también un problema filosófico básico al emplear la naturaleza como modelo para la educación. ¿Por qué hemos de basar la educación en lo que concebimos como lo que es naturaleza? Esto comporta el juicio fundamental de valor sobre que lo natural es lo óptimo y hay que procurarlo, acerca de lo cual poco trata Rousseau. ¿No hay aspectos en la naturaleza que puedan ser perjudiciales si se procuran? ¿No podría decirse algo del punto de vista opuesto, esto es, de lo que distingue al hombre del resto de la naturaleza, o sea, de su razón, que es un valor supremo? (Recuérdese que ésta es la opinión de Platón y Aristóteles.)

En segundo lugar, ¿no se fía demasiado en una rígida concepción de las facultades psicológicas la explicación que da Rousseau del desarrollo y crecimiento del niño: las sensaciones en la infancia, el juicio sensorial en la niñez, el pensamiento práctico en la preadolescencia y por fin el razonamiento abstracto en la adolescencia? En realidad, el desarrollo psicológico de los niños parece mucho más flexible con abundantes traslapes en las diversas etapas y con una capacidad de razonar y de entender las relaciones morales y sociales antes de lo que postula Rousseau.

No obstante, cabe añadir en favor de Rousseau que fue un paso en la dirección debida, al menos en tanto que mostró la necesidad de estudiar y entender los hechos del desarrollo del niño y relacionar lo que se enseña con las capacidades reales del alumno. Además, teniendo en mente el limitado conocimiento psicológico de aquella época, su explicación es perspicaz por muchos conceptos.

En tercer lugar, dado su hincapié en el aprendizaje a partir de la experiencia, sin que otros enseñen, ¿no subvalora la necesidad de una preparación cabal en las disciplinas fundamentales del conocimiento? No es probable que los niños adelanten mucho en las ciencias, para poner un ejemplo, si no se les proporciona una instrucción básica sobre las realidades y métodos de la ciencia. (Esto, es claro, resulta más nece-

sario aun hoy que en el siglo XVIII.) La idea de que el niño ha de explorar el mundo que le rodea y aprender la ciencia sólo por observación de la naturaleza y sus procesos, no funciona más allá de un nivel muy simple, a menos que ya sepa lo que debe buscar y sea capaz de elegir entre lo importante y lo meramente incidental. Si, por ejemplo, fue cierto que Isaac Newton se propuso elaborar la ley de la gravedad porque le cayó una manzana en la cabeza, fue sólo porque tenía los suficientes antecedentes y preparación en ciencia para reconocer ese hecho como un ejemplo de una ley científica general.

A grandes rasgos, Rousseau parece sustraer mucho de la importancia de adquirir un fundamento básico en los diversos modos o formas del pensamiento. Incluso si el niño no capta en el momento que le interesa adquirir tal conocimiento, debe justificarse el maestro que le insista a que aprenda. Contrariamente a lo que asevera Rousseau, no siempre ve claro el niño lo que va en su propio interés y sólo después de que se le ha enseñado determinada materia logra apreciar su valor (sea por sí mismo o porque conduce a algo que valora). En efecto, ésta es una de las principales razones de que haya maestros; si el niño supiera siempre lo que le interesa aprender y cómo, ¿qué necesidad habría de maestros?

Por fin podemos plantear la pregunta de que hasta qué punto, en realidad, Emilio va desarrollándose libre y naturalmente, si su tutor está siempre entre bastidores procurando que le ocurran la suerte de experiencias que encajan en un modelo preconcebido de cómo se debe desarrollar. Por ejemplo, ¿es siempre "natural" abstenerse de intervenir cuando el niño se comporta mal? ¿Es "natural" aislar al niño de la sociedad durante un largo periodo de su niñez, y podrá tal niño desarrollar una perspectiva moral apropiada estando aislado de contactos sociales? ¿Y qué decir si Emilio desea hacer algo a una etapa anterior a la que Rousseau juzga apropiada, como leer un libro distinto de *Robinson Crusoe*? Prohibir aquí sería tan dañino como introducir el aprendizaje de un libro con demasiada premura. En todos estos casos, Rousseau corre el riesgo de manipular o adoctrinar al niño, con tanta certidumbre como se manipula al alumno en una escuela cualquiera, siendo la única diferencia las metas de cada actuación.

Sin embargo, al considerar estas críticas de las ideas de Rousseau, es importante no perder de vista las observaciones que se han hecho antes en este mismo comentario, sobre que hemos de considerar a *Emilio* más como un conjunto de ideas educativas expresadas en términos de un relato de la educación de un niño por un tutor, que como un tratado filosófico y sistemático sobre educación. Es el manifiesto de un nuevo enfoque revolucionario en educación y al igual que en otros tantos intentos de convertir a los demás en un nuevo modo de pensar del todo distinto, el caso se plantea con gran firmeza, lo que a veces conduce en ciertos lugares a reaccionar exageradamente contra

las prácticas antiguas. Lo importante en *Emilio* es su nueva perspectiva radical en cuestiones de educación, y si bien esta expresión de un nuevo punto de vista contiene fallas, muchas de ellas no fueron características necesarias del mismo, y pensadores progresistas posteriores como Dewey pudieron partir de él y extender la perspectiva inicial que presentara Rousseau. Éste, en efecto, ha rendido un servicio permanente al pensamiento educativo con sólo cambiar el énfasis al niño como centro del proceso educativo. Algunas de las tendencias de la teoría educativa (muchas de las cuales han sido aceptadas por los pensadores educativos prácticamente en todas las vertientes de opinión) que fluyen de este cambio de énfasis y claramente realzan la innovación trascendental de Rousseau en en el pensamiento educativo, son las siguientes:

1. Apreciar el valor del aprendizaje de descubrimientos y de resolución de problemas como técnicas educativas.
2. Limitar el primer aprendizaje del niño a cosas que están dentro de su propia inexperiencia y que, por lo mismo, tienen significado para él.
3. Subrayar los derechos de cada niño a consideración individual, libertad y felicidad.
4. Percatarse de la necesidad de entender la naturaleza del niño y el modo como ésta se va desarrollando desde la niñez a la adolescencia, y aplicar el conocimiento de esto para determinar lo que debe aprender en cada estadio de su desarrollo.
5. Tratar al niño como un ser con derecho propio, no como una miniatura de adulto, y por lo mismo subrayar el enriquecimiento de su experiencia presente en vez de prepararlo para algún futuro distante.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Todas las obras importantes de Rousseau que tienen relación directa o indirecta con su pensamiento educativo, se han mencionado arriba. En orden de publicación son:

Discurso sobre las ciencias y las artes, 1750.
Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres, 1755.
El artículo para la *Enciclopedia*: *Economía política*, 1755.
Julia o la nueva Eloísa, 1761.
El contrato social, 1762.
Emilio, 1762.
Consideraciones sobre el gobierno de Polonia, 1763.
Confesiones, 1771.

Las selecciones de *Emilio* del texto que sigue, se tomaron de la traducción de W. Boyd, en su *Emile for today*, Heinemann, Londres, 1956. Los *Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau*, del mismo traductor, editados por Blackie, Londres, 1910 (reimpresos por Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1962), contienen extractos para el artículo de la *Enciclopedia* de Rousseau, de *Julia o la nueva Eloísa*, de *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* y de las *Confesiones*. Muchas de las obras de Rousseau han sido editadas por Porrúa, México, de donde se ha tomado el texto español que sigue, de acuerdo con el abreviado o salteado en inglés.

NOTAS Y REFERENCIAS

[1] *The Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau* seleccionados y traducidos por W. Boyd, Blackie, Londres, 1910. Reimpresos por el Bureau Publications, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1962, p. 96.

[2] *Ibídem*, p. 41.

[3] G.H. Bantock, "Emile reconsidered", en *Education and values*, Faber, Londres, 1965, pp. 67-69.

Selecciones

Las selecciones de Rousseau se han tomado todas de Emilio, *y abarcan los cuatro primeros libros, que comprenden los periodos de la infancia (de cero a 2 años de edad), niñez (de 2 a 12 años), primera adolescencia (de 12a 15 años) y adolescencia (de 15 a 20 años). La obra de* Emilio *es muy voluminosa (más de 600 páginas en la edición francesa estándar de Garnier), por lo que los extractos que aquí se presentan se han abreviado o salteado lo posible para resaltar sus puntos de vista esenciales en educación, y en particular sus ideas sobre la educación individualista y natural.*

Emilio*

Libro I

Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera. A esta tierra, la fuerza a que dé las producciones de otra; los climas, los elementos, las estaciones los mezcla y los confunde; estropea su perro, su caballo, su esclavo; todo lo trastorna, todo lo desfigura; nada le place como lo formó la naturaleza; nada ni aun el hombre, que necesita amañarlo y configurarlo a su antojo como a los árboles de su vergel.

En el actual estado de cosas, el más desfigurado de todos los mortales sería el que desde su cuna a sí propio le dejaran abandonado; en éste, le sofocarían su naturaleza los prejuicios, la autoridad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en que vivimos sumidos, sin sustituir otra cosa. Semejante al arbolillo nacido en mitad de una vereda, que muere en breve sacudido por los caminantes que tiran en todas direcciones de sus ramas.

A las plantas las endereza el cultivo y a los hombres la educación. Débiles nacemos y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; como empezamos sin inteligencia, necesitamos de juicio. Todo cuanto nos falta al nacer y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación. La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La educación de la naturaleza es la del desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos. La educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos de este desarrollo. Lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos que percibimos, es la educación de las cosas. Así, cada uno de nosotros recibe lecciones de estos tres maestros. Nunca saldrá bien educado ni se hallará en armonía consigo mismo, el discípulo que tome de ellos lecciones contradictorias; sólo ha dado en el blanco y vivirá una vida consiguiente,

---

* Tomada (resumida) de *Emilio o de la educación*, versión publicada por Editorial Porrúa, México.

aquel que vea conspirar todas a un mismo fin y versarse en los mismos puntos; éste sólo merecerá el título de bien educado. De estas tres educaciones distintas, la de la naturaleza no pende de nosotros, y la de las cosas sólo en parte está en nuestra mano.

La única de que somos de verdad los árbitros, es la de los hombres, y esto es todavía una suposición. Porque, ¿quién puede esperar que ha de dirigir enteramente los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?

Sólo por suerte se puede dar en el blanco. ¿Qué blanco es éste? Es el mismo de la naturaleza. Una vez que para su recíproca perfección es necesario que concurran las tres educaciones, hemos de dirigir las otras dos a aquella en que ningún poder penetre. Pero, como acaso la voz de la naturaleza tiene una significación sobrado vaga, conviene que procuremos fijarla. Nos dicen que la naturaleza no es otra cosa que el hábito. ¿Qué quiere decir esto? ¿No hay hábitos contraídos por fuerza y que nunca sofocan la naturaleza, como por ejemplo el de las plantas, en que se ha impedido la dirección vertical? Así que dejan la planta libre, si bien conservan la inclinación que la han precisado a que tome, no por eso ha variado la primitiva dirección de la savia, y si continúa la vegetación, otra vez se torna en vertical su prolongación. Lo mismo sucede con las inclinaciones de los hombres. Mientras que permanecen en un mismo estado, pueden conservar las que resultan de la costumbre y menos naturales son; pero luego que varía la situación, se gasta la costumbre y la naturaleza se reafirma.

Nacemos sensibles, y desde que nacemos excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, tendemos a poseer o evitar los objetos que las producen: primero porque son aquéllas placenteras o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos, y finalmente según el juicio que de ellas hagamos en referencia a la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón. Estas disposiciones de simpatía o antipatía crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que llamo yo en nosotros la naturaleza. Deberíamos por tanto referirlo todo a nuestras disposiciones primarias.

Así podría ser en efecto, si nuestras tres educaciones sólo fueran distintas; pero, ¿qué hemos de hacer cuando son opuestas, y cuando en vez de educar a uno para sí propio, le quieren educar los demás? La concordancia es entonces imposible, y precisados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser uno mismo una cosa y otra. De estos objetos por necesidad opuestos, proceden dos formas contrarias de institución: una pública y común; otra particular y doméstica.

Quien se quiera formar idea de la pública educación, lea *La República* de Platón, que no es una obra de política como piensan los que sólo por los títulos fallan de los libros, sino el más excelente tratado de educación que se haya escrito. Hoy no existe la institución pública, ni puede existir, porque donde no hay patria no puede haber ciudadanos. Ambas palabras, patria y ciudadanos, se deben borrar de los idiomas modernos.

No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que llaman colegios. Tampoco haré mención de la educación del mundo, porque como ésta se propone fines contrarios, ninguno consigue, y sólo es buena para hacer dobles a los hombres, en apariencia preocupados por los demás, pero en realidad interesados sólo en sí mismos. Nace de estas contradicciones la que nosotros mismos experimentamos sin cesar. Arrastrados por la naturaleza y los hombres en sendas contrarias, tomamos una dirección compuesta que ni a una ni a otra meta nos lleva. De esta suerte confundidos, fluctuantes durante la carrera de la vida, la concluimos sin habernos podido poner de acuerdo con nosotros mismos y sin ser de provecho ni para nosotros ni para los demás.

Quédanos, pues, la educación doméstica, la de la naturaleza. Pero, ¿qué aprovechará a los demás, un hombre educado únicamente para él? Si por ventura los dos objetos que nos proponemos pudieran ambos reunirse en uno solo, quitando las contradicciones de la vida, removeríamos un grande estorbo para su felicidad. Para decidir el punto fuera preciso ver al hombre ya formado, en una palabra, fuera preciso conocer al hombre maduro, al hombre natural. Ésta es nuestra meta de investigación en este libro.

¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal? Mucho sin duda; estorbar que hagan nada. Cuando sólo se trata de navegar contra el viento, se bordea; pero si está alborotada la mar y quieren que no se mueva el navío, es preciso aferrar el áncora.

En el orden social en que están todos los puestos señalados, debe ser cada uno educado para el suyo. Si un individuo formado para su puesto sale de él, ya no vale para nada. En Egipto, donde estaban los hijos obligados a seguir la profesión de sus padres, tenía a lo menos la educación un blanco determinado; en nuestros países, donde las jerarquías son rígidas, pero los hombres en ellas cambian sin cesar, nadie sabe si cuando educa a su hijo para su rango, se afana en detrimento de él.

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y aquel que para éste hubiera sido bien criado, no puede desempeñar mal aquello que con él tenga conexión. Poco me importa que destinen a mi alumno para la tropa, para la iglesia o para el foro; que antes de la vocación de sus padres le llamó la naturaleza a la vida humana. El oficio que enseñarle quiero es vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será magistrado, militar ni cléri-

go; será, sí, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre, y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el más aventajado; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo.

Un hombre de nivel social elevado me propuso que educara a su hijo, pero como ya tuve experiencia me sentía inepto y rehusé. En vez de la difícil tarea de educar al niño, ahora emprendo la más fácil de escribir al respecto. Para proporcionar detalles y ejemplos que sirvan de ilustración de mis opiniones y evitar descarriarme por especulaciones etéreas, propongo aplicarme a la educación de Emilio, que es un alumno imaginario, desde la niñez a la adultez. Doy por sentado que soy la persona apta para tal menester, por lo que hace a la edad, salud, conocimiento y talentos.

El tutor no está obligado a su cargo por los vínculos de la naturaleza que tiene el padre, y así disfruta del derecho de elegir a su alumno; especialmente, como en este caso, si está suministrando un modelo para la educación de los demás niños. Presumo que Emilio no es ningún genio, sino un niño de capacidades normales; que es habitante de un clima templado, puesto que sólo en los climas templados los seres humanos logran desarrollarse por completo; que es rico, puesto que sólo los ricos tienen necesidad de educación natural que los haga aptos para vivir en todas las condiciones; que es huérfano para todos los fines y propósitos, cuyo tutor, al haber asumido los deberes de sus progenitores, tendrá el derecho de controlar todas las circunstancias de su educación; y por fin, que es un niño bien conformado, robusto y sano.

Nacemos aptos para aprender, pero sin saber ni conocer de cosa alguna. Ni siquiera la conciencia de su existencia propia tiene el alma encadenada en imperfectos y no bien conformados órganos. Son los gritos del niño recién nacido efectos puramente mecánicos, privados de inteligencia y voluntad.

Las primeras sensaciones del niño pertenecen por completo al reino de los sentidos y sólo se distinguen en ellas placer o dolor. No pudiendo andar ni agarrar, necesitan mucho tiempo para formarse poco a poco las sensaciones representativas que les introducen a los objetos del mundo exterior; pero antes de que se extiendan esos objetos, que se desvíen, por decirlo así, de sus ojos, y adquieran para ellos figuras y dimensiones, la reaparición repetida de las sensaciones los sujeta al imperio del hábito. Se les ve volver sin cesar los ojos hacia la luz, y si les viene de lado, tomar insensiblemente esta dirección; de manera que es menester tener cuidado de ponerles la cara enfrente de la luz, para que no se tornen bizcos ni se acostumbren a mirar de reojo. También es preciso habituarlos cuanto antes a la oscuridad; si no, llorarán y gritarán cuando no vean la luz. El alimento y el sueño medidos con sobrada exactitud, les vienen a ser necesarios al cabo de los mismos intervalos, y en breve no proviene el deseo de la necesidad sino del hábito, o más bien éste añade otra necesidad a la natural; cosa que es preciso evitar.

El único hábito que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguno; no llevarlo más en un brazo que en otro; no acostumbrarle a presentar una mano más que otra; a servirse más de ella, a comer, a dormir y a hacer tal o cual cosa a la misma hora; a no poder estar solo de día y de noche. Preparar de antemano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo y poniéndole en el estado de ser siempre dueño de sí propio, y hacer en todo su voluntad así que la tenga.

En cuanto empieza a distinguir el niño los objetos, es importante escoger bien los que se le enseñen. Todo lo nuevo interesa naturalmente al hombre. Tan débil se siente que tiene miedo de todo cuanto no conoce; este miedo lo disipa el hábito de ver objetos nuevos sin recibir daño. Los niños criados en casas limpias donde no se consienten telarañas, tienen miedo de las arañas, y muchas veces lo conservan cuando mayores. Nunca he visto aldeano, sea hombre, mujer o niño, que tenga miedo de las arañas.

Al principio de la vida, cuando están inactivas la imaginación y la memoria, sólo está atento el niño a lo que impresiona sus sentidos. Y como estas sensaciones son los primeros materiales de sus conocimientos, presentárselas en orden conveniente es disponer su memoria a que un día se las exhiba en el mismo orden a su entendimiento; pero como sólo atiende a sus sensaciones, basta primero mostrarle con distinción la conexión de estas mismas sensaciones con los objetos que las causan. Quiere el niño tocarlo todo, manejarlo todo. No nos opongamos a esta inquietud; por ella aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, el peso, la ligereza de los cuerpos, a juzgar de su tamaño, su figura y todas las cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando, especialmente comparando la vista con el tacto.

Libro II

Hombres, sean humanos, que es su obligación primera; amen la infancia; favorezcan sus juegos, sus deleites, su amable instinto. ¿Quién de ustedes no ha deseado alguna vez tornarse a aquella edad, en que está siempre vagando la risa por los labios y en que siempre está serena el alma? ¿Por qué quieren estorbar que disfruten los inocentes niños de esos fugaces momentos que tan rápido huyen?

Oigo los clamores de esa falaz sabiduría que sin cesar nos lanza fuera de nosotros, que desdeña al tiempo presente, siempre corriendo sin tomar aliento en pos del porvenir que huye al paso que nos adelantamos. Ahora es tiempo, respondan, de corregir las malas inclinaciones del hombre. En la edad de la infancia en que menos se sienten las penas, conviene multiplicárselas para evitarlas en las de la razón. ¿Quién nos

dijo, empero, que estuviese en nuestra mano ese arreglo y que todas esas bellísimas instrucciones con que abrumas el entendimiento de un niño, no le hayan de ser un día más perjudiciales que provechosas? ¿Cómo me probarás que esas malas inclinaciones de que quieres curarle no son debidas mucho más a tus mal entendidos afanes que a la naturaleza?

Si no corremos en pos de imaginaciones fantásticas, no nos olvidemos tampoco de lo que conviene a nuestra condición. La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana. Es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Todo cuanto para su bien podemos hacer es señalar a cada uno su lugar, colocarle en él y coordinar las pasiones humanas según la constitución del hombre, lo demás pende de causas extrañas que no están en nuestra mano. No sabemos qué cosa sea dicha absoluta; todo en esta vida está mezclado; ningún sentimiento tenemos puro, ni permanecemos dos momentos en un mismo estado. Comunes son en todos el bien y el mal, pero en distinta medida. El que menos penas padece es el más feliz; y el más miserable, el que menos placeres disfruta. Siempre más pesares que alegrías: esa diferencia es común a todos. La felicidad humana no es más que un estado negativo que ha de medirse por la menor cantidad de males que se padecen. Todo sentimiento doloroso es inseparable del deseo de eximirse de él; toda idea de deleite lo es del de disfrutarle; todo deseo supone privación y todas las privaciones que sentimos son penosas; así, nuestra miseria consiste en que no están nuestros deseos en proporción de igualdad con nuestras facultades. La persona cuyas facultades estuviesen al nivel de sus deseos, sería completamente feliz.

¿Pues en qué se cifra la sabiduría humana o la senda de la verdadera felicidad? No precisamente en disminuir nuestros deseos, porque si a nuestro poder no alcanzasen, permanecería inerte parte de nuestras facultades, y no gozaríamos todo nuestro ser; ni tampoco en dar ensanche a nuestras facultades, porque si a la par crecieran nuestros deseos más que ellas, nos tornaríamos más infelices; la verdadera felicidad viene con la igualdad del poder y de la voluntad. El único que hace su voluntad es el que para hacerla no necesita valerse de otros; de donde se colige que el más apreciable de los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede, y hace lo que le conviene. Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia, y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación. Hay dos especies de dependencias: la de las cosas, que nace de la naturaleza; y la de los hombres, que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad ni engendra vicios; y como la de los hombres es desordenada, los engendra todos. Si algún modo hay de remediar esta dolencia de la

sociedad, consiste en sustituir la ley al hombre y en armar las voluntades generales con una fuerza real, mayor que la acción de toda voluntad particular.

Mantén al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación sigue el orden de la naturaleza. Nunca presentes a sus livianas voluntariedades obstáculos que no sean físicos, ni castigos que no procedan de sus mismas acciones; sin prohibirle que haga daño, basta con estorbárselo.

Evita en especial enseñar al niño vanas fórmulas de cortesía que, cuando sea necesario, le sirvan de palabras mágicas para sujetar a su voluntad a todos cuantos le rodeen, a fin de conseguir al instante lo que le acomode. Yo, que menos temo que el niño sea descortés que arrogante, más quiero que diga rogando *haz esto*, que mandando *te ruego*; pues no me importa el término de que se vale, sino la significación que le da.

Un exceso hay de rigor, y otro de indulgencia. Si dejas que padezcan los niños, aventuras su salud divina y los haces miserables al presente; si los preservas con sobrado esmero de todo género de desazón, les preparas grandes miserias, los sacas del estado de hombres, al cual, a despecho vuestro, volverán un día.

Me dirás que incurro en el caso de aquellos malos padres a quienes culpaba por sacrificar la felicidad de sus hijos a la consideración de un tiempo remoto, que puede no venir nunca. No es así; porque la libertad que doy a mi alumno, le resarce con usura de las leves incomodidades a que dejo que se exponga. Veo a unos tunantillos jugando con la nieve, cárdenos, arrecidos y que apenas pueden menear los dedos; en su mano está el irse a calentar, y no lo hacen; si los precisasen a ello cien veces, más sentirían el rigor del mandato, que sienten el del frío. ¿Pues de qué te quejas? ¿Hago miserable a tu hijo exponiéndolo a incomodidades que él quiere padecer? Le hago feliz en el instante actual dejándole libre, y le preparo a que lo sea en lo venidero, armándose contra los males que debe sufrir. Si le diesen a escoger entre ser alumno tuyo o mío, ¿crees que vacile un instante?

¿Sabes cuál es el medio más seguro para hacer miserable a tu hijo? Acostumbrarle a conseguirlo todo, porque como crecen sin cesar sus deseos con la facilidad de satisfacerlos, tarde o temprano se presentará la impotencia, aunque les pese, a venir a una negativa; no estando acostumbrado, ésta le causará más tormento que la privación de lo mismo que desea. Primero querrá el bastón que llevas; luego pedirá tu reloj; después el pájaro que vuela, la estrella que ve brillar; en fin, todo cuanto vea. Y a menos de ser Dios, ¿cómo le contentarás?, ¿cómo he de creer yo que un niño así pueda ser nunca feliz? ¡Feliz él! Es un déspota; es a la par el más vil de los esclavos, y la más miserable de las criaturas. Volvamos a la primitiva regla. La naturaleza formó a los niños para que fuesen amados y socorridos; ¿empero los formó acaso para que los aca-

tasen o temiesen? ¿Hay en el orbe un ser más flaco, más miserable, más a merced de cuanto le rodea, que más necesite piedad, solicitud y amparo que un niño? ¿Pues qué cosa hay más repugnante, más contraria al orden, que ver un niño imperioso y de mala condición, dar órdenes a todos cuantos le cercan, y tomar con descaro el tono de amo para aquellos a quienes basta abandonarle para que él perezca?

Por otra parte, ¿quién no ve que la flaqueza de la edad primera encadena al niño de tantas maneras que es inhumanidad añadir a esta sujeción la de nuestros antojos, privándole de una libertad tan limitada, de que tan poco puede abusar? Puesto que con la edad de razón empieza la servidumbre civil, ¿para qué hacer que a ella preceda la servidumbre privada? Consintamos que haya un instante en su vida exento de este yugo que no nos impuso la naturaleza, y dejemos a la infancia el uso de la libertad natural.

Vuelvo a la práctica. Ya he dicho que nada se le debe dar a nuestro hijo porque lo pide, sino porque lo necesita, y que no debe hacer nada por obediencia sino sólo por necesidad; de suerte que las voces obedecer y mandar se proscribirán de su diccionario, y más todavía las de obligación y deber; pero las de fuerza, necesidad, debilidad y precisión deben ocupar mucho lugar. Antes de la edad de la razón, no es posible carecer de idea de los seres morales, ni de las relaciones sociales; por tanto, se ha de evitar cuanto fuere posible el uso de las voces que las expresan, no sea que aplique el niño al punto a estas voces ideas falsas que luego no sabremos o no podremos destruir.

Discurrir con los niños era la máxima fundamental de Locke, y hoy es la más usada; pero parece que no es el fruto que de ella se saca lo que debe hacerla muy apreciable, y yo no veo cosa más tonta que esos niños con quienes tanto han discurrido. Entre todas las facultades del hombre, la razón, que por decirlo así, es un compuesto de todas las demás, es la que con más dificultad y lentitud se desenvuelve. ¡Y de ella se quieren valer para desenvolver las primeras! La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional; ¡y pretenden educar a un niño por la razón! Eso es empezar por el fin. Si los niños escuchasen la razón, no necesitarían que los educaran.

En vez de apelar a la razón, hay que decir al niño: "No se debe hacer eso"; "¿Y por qué no se debe hacer?"; "Porque está mal hecho"; "¿Por qué está mal hecho?"; "Porque está prohibido"; "¿Por qué está prohibido?"; "Porque está mal hecho". Este círculo es inevitable: hay que salir de él, y no nos entiende el niño. Conocer el bien y el mal, penetrarse de la razón de las obligaciones humanas no es cosa de niños.

La naturaleza quiere que éstos, antes de ser hombres sean niños. Si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto, y que se pudrirán muy rápido; tendremos doctores, muchachos y viejos niños. Tiene la infancia modos de ver, pensar y

sentir que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerle los nuestros. Tanto equivale exigir que tenga un niño dos metros de alto, como razón a los diez años.

Tratemos a nuestro alumno conforme a su edad; pongámoslo desde luego en su lugar, y retengámoslo de manera que no haga tentativas para salir de su puesto. Entonces será práctico en la lección más importante de la sabiduría, antes de saber lo que es ésta. No le des órdenes de ningún tipo; ni dejes que imagine siquiera que pretendes tener sobre él autoridad ninguna. Que sepa sólo que es débil y tú eres fuerte; que por su estado y el tuyo está necesariamente supeditado a ti. Que sienta cuanto antes sobre su altiva cabeza el duro yugo a que sujeta la naturaleza al hombre, el pesado yugo de la necesidad, bajo el cual es fuerza que todo ser finito se rinda. No le prohíbas las cosas de que deba abstenerse, estórbale cuando las haga sin explicación ni raciocinio. Lo que le concedas, permíteselo a la primera palabra que diga, sin importunidades, sin ruegos, y más que todo sin condiciones. Concede con gusto, y no niegues sin pesar, pero que sean irrevocables todas tus repulsas. Sea el *no* dicho un muro de bronce, contra el cual cuando haya probado el niño cinco o seis veces sus fuerzas no se empeñará más en derrumbarlo.

Es cosa muy extraña que desde que se ocupan los hombres de la educación de los niños, no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, el ansia, el miedo, todas las pasiones más peligrosas, las que más pronto corrompen el alma. Desatinados institutores piensan de buena fe que lo aciertan, cuando los hacen malos por enseñarles qué sea la bondad. Luego nos dicen con magistral gravedad: ése es el hombre. Sí; ése es el hombre que ustedes han formado. Todos los instrumentos se han probado, menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada.

No des a tu alumno lección verbal de ninguna especie, pues sólo la experiencia debe ser su maestra. Ni le impongas ningún género de castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo, ni que merezca reprensión o castigo.

Sentemos como incontestable máxima que siempre son rectos los movimientos primeros de la naturaleza: no hay perversidad original en el pecho humano. No se halla en él un solo vicio que no se pueda decir cómo y por qué se introdujo. La única pasión natural del hombre es el amor a sí mismo, o el amor propio tomado en sentido lato. Este amor propio, en sí, es útil y bueno, y como no tiene relación necesaria con otro, a este respecto es naturalmente indiferente: sólo por la aplicación que de él se hace y las relaciones que se le dan, se torna bueno o malo. Hasta que pueda encenderse la antorcha del amor propio, que es la razón, conviene que no haga nada un niño porque le ven o le oyen, en

una palabra, con respecto a los demás, sino sólo lo que le dicte la naturaleza, y entonces no hará cosa que no sea buena.

Esto no quiere decir que nunca haga estrago, que no se haga mal, que no rompa acaso un mueble rico, si lo encuentra a la mano. Pudiera hacer mucho daño sin obrar mal, porque la acción mala pende de la intención de causar daño, y nunca tendrá tal intención. Dejando a los niños con entera libertad de ejercitar su atolondramiento, conviene desviar de ellos todo cuanto pudiera hacerle costoso el daño, y no dejarles a la mano cosa ninguna frágil y preciosa. Adórnese su estancia con muebles toscos y sólidos, sin espejos, porcelanas ni efectos de lujo. En cuanto a mi Emilio, que educo en el campo, no habrá en su cuarto nada que le distinga del de un jornalero. Si no obstante vuestras precauciones, sucediera que cometa el niño algún desorden, que rompa algún mueble, no le castigues por tu negligencia; no le dejes ni columbrar siquiera que te ha dado un disgusto. Pórtate exactamente como si hubiera roto el mueble por acaso; finalmente, cree que no has logrado poco si puedes no decirle nada.

¿Me atreveré a exponer aquí la regla más grande, la más importante, la más útil de toda la educación? Pues no es el ganar tiempo, sino el perderle. El intervalo más peligroso en la vida humana es desde el nacimiento hasta la edad de doce años, que es cuando brotan los errores y los vicios, sin que haya todavía instrumento ninguno para destruirlos; y cuando viene el instrumento son tan hondas las raíces que ya no es tiempo de arrancarlas. Sería necesario que no se valiesen de su alma hasta que poseyese ésta todas sus facultades.

Así, la educación primera debe ser meramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudieras no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudieras traer sano y robusto a tu alumno hasta la edad de los doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda; desde tus primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón, sin resabios ni preocupaciones en ausencia tanto de vicios como de hábitos, nada habría en él que se opusiera a los efectos de tu enseñanza y cuidado.

Obra en todo al revés de lo que se usa y casi siempre harás bien. Como no quieren que el niño sea niño sino que sea doctor, los padres y los maestros no ven la hora de enmendar, corregir, reprender, acariciar, amenazar, prometer, instruir, hablar en razón. Haz cosa mejor: sé racional y no raciocines con tu alumno, en especial para hacer que apruebe lo que le desagrada, porque traer al retortero la razón en cosas desagradables concluye por hacérsela fastidiosa. Ejercita su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantén ociosa su alma cuanto más tiempo fuere posible. Dejemos que madure la infancia en los niños... .

No es mi ánimo detenerme en las más pequeñas circunstancias, sino sólo sentar las máximas generales y dar ejemplos en los lances difíciles. Tengo por imposible que en el seno de la sociedad pueda llegar un niño a la edad de doce años sin que se le dé alguna idea de las relaciones de hombre a hombre y la moralidad de las acciones humanas. Basta con esmerarse en que no le sean necesarias estas nociones, hasta lo más tarde que sea posible.

Nuestras primeras obligaciones son relativas a nosotros; nuestros primitivos afectos se concentran en nosotros mismos; todos nuestros movimientos naturales se refieren primero a nuestra conservación y a nuestro bienestar. El primer afecto de la justicia no nos viene de la que debemos, sino de la que nos deben; y por eso es uno de los defectos de las educaciones comunes hablar siempre de sus obligaciones a los niños, y nunca de sus derechos, empezando por decirles lo contrario de lo que necesitan, cosa que no pueden entender ni les interesa.

La primera idea que se le ha de dar, no tanto es la de la libertad cuanto la de la propiedad, y para poder tener esta idea es menester que tenga alguna cosa propia. Quitarle sus vestidos, sus muebles, sus juguetes, es no decirle nada; que si bien dispone de estas cosas, no sabe por qué ni cómo las posee. Hay que remontarlo al origen de la propiedad.

La manera más fácil de que aprenda lo que es la propiedad, es mediante el trabajo que haga en el huerto imitando al hortelano. Planta habas y cuando nacen "le pertenecen". Para explicarle lo que significa esa palabra le hago sentir que ha dedicado su tiempo, su trabajo, su esfuerzo, su propia persona a ellas. Pero un día se encuentra con que Roberto, el hortelano, ha arrancado las habas. El huerto "pertenece" al hortelano y ha de llegar a un acuerdo con ese hombre, antes de que vuelva a plantar otras habas. El niño destructor ha de aprender la lección de otra manera. Quiebra los vidrios de sus ventanas; deja que le dé el viento de día y de noche, sin cuidar sus resfriados, que vale más que se resfríe que no que sea loco. Si sigue rompiendo ventanas, enciérralo en una habitación oscura donde no haya ventanas. Tiempo vendrá en que aprenda lo que significa la propiedad y esté dispuesto a respetar las pertenencias ajenas.

Ya estamos en el mundo moral, ya está la puerta abierta al vicio; con las convenciones y las obligaciones nacen la mentira y el engaño. Así que es posible hacer lo que no es debido, queremos ocultar lo que no debimos hacer; no habiendo podido precaver el vicio, ya estamos en el caso de castigarlo. Nunca se ha de dar a los niños un castigo como castigo, sino que les debe siempre sobrevenir como natural consecuencia de una mala acción. Así, no declames contra la mentira, no lo castigues precisamente porque ha mentido; pero haz que cuando mienta, recaigan en su cabeza todos los malos efectos de la mentira, como el no ser creído aun cuando hable la verdad, o el ser acusado del mal que haya hecho, aunque lo niegue.

Todas las mentiras de los niños son obra de los maestros, y querer enseñarles a que digan la verdad es querer enseñarles a que mientan. Nosotros, que a nuestros alumnos sólo les damos lecciones de práctica, y que más bien queremos que sean buenos que sabios, no exigimos de ellos la verdad, por temor de que la encubran, ni les hacemos que prometan nada que pueda incurrir en la tentación de no cumplir. Si durante mi ausencia se ha cometido algún mal cuyo autor ignoro, me guardaré mucho de acusar de él a Emilio y de preguntarle: "¿fuiste tú?". Nada sería más indiscreto que hacerle tal pregunta, en especial cuando él es el culpable. Si piensa que ustedes saben que ha hecho mal, se le antojará que estás tratando de que caiga en la trampa, y esa idea lo volverá contra ustedes. Si piensa que ustedes no lo saben, se preguntará: "¿por qué he de revelar mi falta?", y cualquier pregunta imprudente será una tentación a mentir.

Lo que acabo de explicar circunstancialmente acerca de la mentira, se puede aplicar bajo muchos aspectos a todas las demás obligaciones que se prescriben a los niños. Si los quieren hacer piadosos, los llevan a que se aburran a la iglesia, haciéndoles que sin cesar barbullen oraciones entre dientes, y los fuerzan a que aspiren a la dicha de no tener necesidad de encomendarse a Dios. Para inspirarles la caridad, les hacen dar limosna, como si esto fuera un asunto propio sólo de niños. Maestros, déjense de puerilidades, sean virtuosos y buenos, y graben sus ejemplos en la memoria de los alumnos, que luego, a su debido tiempo, penetrarán en sus corazones.

La causa de la desdicha de los niños es su aparente facilidad de aprender. No vemos que esta misma facilidad es prueba de que nada aprenden. Liso y pulimentado su cerebro, repite como un espejo los objetos que se le presentan, pero nada retiene, nada penetra. El niño repite las palabras, las ideas se reflejan: los que las escuchan las entienden; él solo no las entiende.

Aunque sean la memoria y el raciocinio dos facultades esencialmente distintas, no obstante no se desenvuelve verdaderamente la una sin la otra. Antes de la edad de la razón, no recibe el niño ideas, sino imágenes; y media la diferencia de unas a otras, de que las imágenes no son más que pinturas absolutas de los objetos sensibles, y las ideas, nociones de los objetos determinados por sus relaciones. Una imagen puede existir sola en el alma que se la representa; toda idea supone otras. El que imagina, se ciñe a ver; el que concibe compara. Meramente pasivas son nuestras sensaciones, en vez de que todas nuestras percepciones o ideas proceden de un principio activo que juzga.

Así digo que no siendo los niños capaces de juicio, no tienen verdadera memoria. Retienen sonidos, figuras, sensaciones, rara vez ideas, y más rara vez sus enlaces. Si me objetan que aprenden algunas nociones elementales de geometría, creen que han probado algo en contra de mi

aserción, y por el contrario la comprueban; hacen ver que lejos de saber raciocinar por sí mismos, ni siquiera saben retener los raciocinios de los otros; si no, sígase a esos geómetras chicos en su método y se verá que sólo han retenido la impresión de la figura y los términos de la demostración. A la más leve objeción nueva, no saben qué responder; si se invierte la figura, no saben dónde está. Todo su saber se queda en la sensación y no llega al entendimiento: su misma memoria es poco más perfecta que las otras facultades, puesto que casi siempre es preciso que vuelvan a aprender, cuando son grandes, las cosas cuyas palabras aprendieron siendo niños. Estoy, no obstante, muy lejos de pensar que no hagan los niños ninguna especie de raciocinio. Veo por el contrario que raciocinan muy bien de todo cuanto conocen y tiene relación con su presente y sensible interés. Pero en lo que nos engañamos es acerca de sus conocimientos, atribuyéndoles los que no poseen, y haciendo que raciocinen acerca de lo que no pueden comprender.

Los pedagogos profesionales hablan de manera distinta, pero por su misma conducta se echa de ver que piensan exactamente como yo. Porque, al cabo, ¿qué es lo que enseñan? Voces, más voces, y siempre voces. Entre las diversas ciencias que se alaban de enseñarles se guardan muy bien de escoger las que les fueran verdaderamente provechosas, porque serían ciencias de cosas y no habría progresos en ellas, sino en las que al parecer se saben cuando se conocen los términos "blasón", "geografía", "cronología", "lenguas", etcétera: estudios todos tan distantes del hombre y en especial del niño, que sería un milagro si alguno de éstos pudiera serle útil una vez en la vida.

Los idiomas

Extrañarán que mire como una de tantas inutilidades de la educación el estudio de los idiomas, mas téngase presente que sólo hablo aquí de los estudios de la edad primera, y digan lo que quieran, creo que hasta los doce o quince años, ningún niño, exceptuando los portentos, ha aprendido verdaderamente dos idiomas. Convengo en que si el estudio de las lenguas sólo fuera de las palabras, esto es, el de las figuras o de los sonidos que expresan, pudiera este estudio convenir a los niños; pero mudando las lenguas los signos, también modifican las ideas que representan. Sólo el pensamiento es común; el espíritu en cada lengua tiene su propia forma distinta. Entre esas diversas formas, el niño usa una, y es la única que hasta la edad de la razón conserva. Para tener dos, sería necesario que supiese comparar ideas. Y, ¿cómo las ha de comparar cuando apenas está en estado de concebirlas? Por lo tanto, sólo puede aprender una lengua. Pero, me dirás que algunos alumnos aprenden varias lenguas. Lo niego. He visto algunos de esos portentosos chicos que se figuran que hablan cinco o seis lenguas, y los he oído hablar suce-

sivamente alemán con palabras latinas, con palabras francesas, con palabras italianas; manejaban a la verdad cinco o seis diccionarios, pero nunca hablaban más que alemán. Cambiaban las palabras, no la lengua.

Por encubrir en esto su incapacidad, los maestros los ejercitan con preferencia en las lenguas muertas, de las cuales no hay jueces que puedan recusarlos. Como se ha perdido, muchos siglos hace, el uso familiar de estas lenguas, nos ceñimos a imitar lo que hallamos escrito en los libros; y a eso llaman hablarlas. Siendo ésos el latín y el griego de los maestros, apréciese el de los discípulos.

La geografía

En cualquier estudio, nada son los signos representantes sin la idea de las cosas representadas. No obstante, limitan siempre al niño a estos signos. Cuando piensan que le enseñan la descripción de la Tierra, sólo le enseñan a conocer mapas. Le enseñan nombres de ciudades, de países, de ríos, que no concibe él que existan en otra parte que en el papel donde se los muestran. Me acuerdo de que vi, no sé dónde, una geografía que empezaba así: "¿Qué es el mundo?": "Una bola de cartón". Ésta precisamente es la geografía de los niños. Asiento como incontestable que después de dos años de esfera y cosmografía no hay ni siquiera un niño de diez años que en virtud de las reglas que le han dado supiera ir de París a San Denis. Éstos son los doctores que saben a punto fijo la situación de Pekín, Ispahán, México y de todos los pueblos de la Tierra.

La historia

Por consecuencia de un error más ridículo todavía, les hacen que estudien la historia, imaginándose que está a su alcance porque no es más que una recopilación de hechos. Mas, ¿qué entienden por la palabra *hechos*? ¿Creen que las relaciones que los hechos históricos determinan sea tan fácil comprenderlas que sin trabajo se forme su idea en el espíritu de los niños? ¿Creen que se pueda separar el verdadero conocimiento de los sucesos del de sus causas y de sus efectos? Si en las acciones humanas no se ve más que los movimientos externos y meramente físicos, ¿qué es lo que en la historia se aprende? Hagamos que los niños aprecien esas acciones por sus relaciones morales y veremos entonces si es la historia para su edad.

Fácil es hacerles coger en la boca las palabras de reyes, imperios, guerras, conquistas, leyes; pero cuando se trata de atribuir a estas palabras ideas claras, habrá mucha distancia de la conversación del hortelano Roberto a todas estas explicaciones.

Si no estudia en libros, no por eso permanece ociosa la especie de memoria que puede tener un niño; retiene y se acuerda de todo cuanto ve, de todo cuanto oye; guarda dentro de su cabeza un protocolo de las

acciones y de los discursos de los hombres; y todo cuanto a él se acerca es el libro con que, sin pensar en ello, continuamente enriquece su memoria hasta tanto que lo pueda aprovechar su razón. En la elección de estos objetos, en la atención de prestarles sin cesar lo que pueda conocer y ocultarle los que deba ignorar, consiste el verdadero arte de cultivar en él esta primera facultad; así se ha de procurar formarle un caudal de conocimientos que le sirvan para su educación en la juventud y para su conducta en todos los tiempos.

Las fábulas

Emilio nunca aprenderá nada de memoria, ni siquiera fábulas, aunque sean las de La Fontaine, con todo su mérito. Porque las palabras de las fábulas, así son fábulas, como las de la historia son la historia. ¿Cómo es posible ser uno tan ciego que llame a la fábula la moral de los niños, sin notar que la moraleja los divierte engañándolos? Pueden las fábulas instruir a los hombres, pero a los niños es menester decirles la verdad, sin disfraz. Sostengo que un niño no entiende las fábulas que le hacen aprender, porque aunque nos empeñemos mucho en hacer que las comprenda, la instrucción que de ellas queremos sacar nos precisa a introducir ideas que él no alcanza.

De las pocas fábulas que en la colección de La Fontaine hay adaptables a los niños, una de las que mejor pueden entender es la de *El cuervo y el zorro*. Analízenla línea por línea y verán qué impropia es para los niños: "En la rama de un árbol estaba el señor cuervo". ¿Han visto los niños algún cuervo? ¿Saben lo que es un cuervo? ¿Qué quiere decir "señor cuervo"? El orden usual de las palabras sería: "El señor cuervo estaba", ¿por qué la inversión? "Con un queso en el pico". ¿Qué clase de queso? ¿Cómo puede un cuervo tener un queso en el pico sin que se le caiga? Hay dificultades en cada línea, no sólo de entendimiento, sino de moral. El zorro adula y miente para que el cuervo deje caer el queso. ¿Qué conclusión sacará el niño? Obsérvese a los niños cuando aprenden las fábulas y se verá que al hallarse en estado de hacer aplicación de ellas, casi siempre las efectúan contrariamente al ánimo del fabulista. Se burlan del cuervo y se aficionan todos al zorro.

La lectura

Eximiendo de toda obligación a los niños, les quito los instrumentos de su mayor desgracia, que son los libros. El azote de la infancia es la lectura. De doce años, apenas sabrá Emilio qué es un libro. Pero es necesario a lo menos, me dirán, que sepa leer. Convengo en ello: necesario es que sepa leer cuando sea útil la lectura. Pero creo que hasta entonces sólo sirve para fastidiarlo.

Si nada debe exigirse de los niños por obediencia, se sigue que ninguna cosa agradable ni útil pueden aprender, como no conozcan palpablemente el provecho que les acarrea. Si no, ¿qué motivos les excitarían a aprenderlo? El arte de hablar y oír hablar a los ausentes; el de comunicarles desde lejos, sin intermedio, nuestros sentimientos, voluntades y deseos, es un arte cuya utilidad se puede hacer palpable a todas las edades. ¿Qué milagro ha convertido tan agradable y útil arte, en tormento de la infancia? ¿El haberla violentado a que se aplique a él contra su voluntad y el usarle para cosas que ella no entienda?

Figuran que es muy importante averiguar los mejores métodos de enseñar a leer. Inventan cartones, barajas, y convierten el aposento de un niño en una imprenta. Locke quiere que aprenda a leer con dados. ¿No es una invención exquisita? Hay un medio más cierto que todos ésos y que siempre echan en olvido: el deseo de aprender. Infundamos en el niño ese deseo, y todo método será bueno para él.

El interés presente es el único móvil que conduce con certeza y va lejos. Algunas veces recibe Emilio de su padre, su madre, sus parientes y sus amigos, esquelas de convite para alguna comida, un paseo, una partida de pesca, una feria; las esquelas son cortas, claras y están muy bien escritas. Es preciso hallar uno que se las lea y éste no siempre se encuentra a la mano, o paga al niño en la misma moneda la falta de condescendencia que éste tuvo con él el día antes. Así se deja pasar la ocasión, la hora. Al fin le leen la esquela, pero ya no es tiempo. ¡Ah, si hubiera sabido leer! Recibe más cartas y procura leerlas, y por fin logra descifrar media carta que habla de salir mañana a comer requesones... Pero no sabe dónde ni con quién. ¡Cuántos esfuerzos hace por leer lo demás! Creo que no necesite Emilio cartones. ¿Hablaré ahora del escribir? No, que me da vergüenza divertirme con estas boberías en un trabajo de educación... .

Suponiendo que mi método sea el de la naturaleza, y que en la aplicación no me haya equivocado, hemos traído a nuestros alumnos atravesando el país de las sensaciones, hasta la última frontera de la razón pueril. El primer paso que vamos a dar más allá debe ser un paso de hombre. Empero, antes de empeñarnos en esta nueva carrera, demos una ojeada a la que acabamos de andar. Cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección idónea; su especie de madurez peculiar. Muchas veces hemos oído hablar de un hombre formado; contemplemos a un niño formado. Espectáculo que será más nuevo y acaso no menos grato para nosotros.

Cuando me figuro a un niño de diez o doce años, sano, robusto, bien formado para su edad, no excita en mí una idea que no sea grata para el presente y para lo venidero. Le veo listo, vivo, animado, sin roedora solicitud, sin penosa y dilatada previsión, empapado todo en su ser actual y gozando una plenitud de vida que parece quiere extenderse fuera de él.

Me le figuro en otra edad, ejercitando el sentido, el entendimiento, las fuerzas que en él se desenvuelven de día en día: le contemplo niño, y me contenta; le imagino hombre y me contenta más; su ardiente sangre inflama al parecer la mía; creo que vivo con su vida y me remoza su viveza.

Da la hora. ¡Ah, qué cambio! Se empañan al instante sus ojos, huye su alegría; adiós gustos, adiós juegos y retozo. Un hombre severo y enojado le ase de la mano, le dice con gravedad: "Vamos, niño", y se lo lleva. En el aposento donde entran veo libros. ¡Libros! ¡Qué tristes muebles para su edad! Se deja llevar el pobre niño, echa una desconsolada mirada a cuanto le rodea; calla y parte con los ojos arrasados de lágrimas que no se atreve a verter y preñado el pecho de sollozos que no osa exhalar.

Ven, amable y venturoso alumno mío, a consolarnos con tu presencia de la partida de ese desdichado. Ya llega, y cuando se acerca siento una impresión de gozo que él participa. Su amigo, su camarada, el compañero de sus juegos es quien le llama; en su semblante, en su ademán, en su planta, se anuncian el contento y el desembarazo; brilla en su rostro la salud; sus firmes pasos le dan un aspecto de vigor. Delicado su color, sin ser empalagoso, nada tiene de afeminada molicie; ya le han estampado el aire y el sol el honroso cuño de su sexo; si aún no anima sus ojos el calor del sentimiento, tienen a lo menos toda su nativa serenidad. Tiene la presencia despejada y libre, no insolente y vana.

Sus ideas son limitadas pero rectas; si nada sabe de memoria, sabe mucho por experiencia. Si no lee tan bien como otros niños en nuestros libros, lee mejor en el de la naturaleza; su entendimiento no está en la lengua, sino en su cabeza; tiene menos memoria que discernimiento; no sabe hablar más que un idioma, pero entiende lo que dice, y si no habla tan bien como los demás, en cambio obra mejor.

No sabe lo que es práctica, estilo, hábito; lo que ayer hizo no influye en lo que hace hoy; nunca sigue formulario, ni se sujeta a la autoridad o al ejemplo; no obra o habla, sino como le acomoda. No aguardes, por tanto, de él razonamientos estudiados ni afectados modales; sí, sólo la expresión fiel de sus ideas y la conducta que nace de sus inclinaciones.

Hallarás en él un corto número de nociones morales que se refieren a su actual estado, pero ninguna acerca del estado relativo de los hombres. Háblale de libertad, de propiedad y aun de convención: hasta ahí puede saber. Háblale de obligación, de obediencia: no comprende lo que quieres decir. Pero dile: "Si me haces tal favor, te lo agradeceré cuando se ofrezca", y al punto se dará prisa a complaceros; y si de algún auxilio necesita, se lo pedirá indistintamente al primero que encuentre. Si le otorgas lo que pide, no te dará las gracias, pero conocerá que ha contraído una deuda. Si se lo niegas, no se quejará ni insistirá; dirá: no podía ser. Nadie se enoja contra la necesidad bien conocida.

Ya se ocupe o se divierta, una y otra cosa son para él indiferentes. Sus juegos son sus quehaceres; no ve distinción alguna. A todo cuanto hace, aplica un conato que causa risa y una libertad que gusta. ¿No es un espectáculo que embelesa y mueve, ver a un lindo niño alegres y vivos los ojos, sereno y contento el semblante, hacer jugando las cosas más serias, o profundamente ocupado en los más frívolos pasatiempos?

Emilio ha llegado a la madurez de la infancia, ha vivido vida de niño y no ha comprado su perfección a costa de su felicidad. Si ha logrado la plenitud de la razón de su edad ha sido venturoso y libre en cuanto lo permitía su constitución. Si la guadaña fatal viene a segar la flor de nuestras esperanzas, no lloraremos a un mismo tiempo su vida y su muerte, no exasperaremos nuestro dolor con la memoria del que le hayamos causado. Diremos: "a lo menos gozó de su infancia; nada de cuanto le había dado la naturaleza dejamos que se perdiese...".

Libro III

Si bien el curso de la vida hasta la adolescencia es época de flaqueza, hay un punto durante esta primera edad en que, habiendo dejado atrás el progreso de las necesidades al de las fuerzas, aunque el animal que crece es débil todavía en sentido absoluto, es fuerte en el relativo. Como no están aún desenvueltas sus necesidades, son más que suficientes sus actuales fuerzas para satisfacer las que tiene. Como hombre sería muy débil; como niño es muy fuerte. Éste es el tercer estado de la niñez, y sigo llamándola niñez, porque me falta un término exacto para expresarla. Se acerca esta edad a la de la adolescencia, sin ser aún la de la pubertad.

A los doce o trece años se desenvuelven con mucha más prontitud las fuerzas del niño que sus necesidades. Las pasiones sexuales, las más violentas y terribles de todas, todavía no se han despertado. Poco sensible a las inclemencias del aire y las estaciones, las arrostra sin temor; su calor naciente le sirve de abrigo; su apetito de condimento; todo alimento es bueno para su edad; si tiene sueño, se tiende en el suelo y se duerme; no le acosa ninguna necesidad imaginaria; nada puede con él la opinión; sus deseos no alcanzan más que sus brazos y no sólo se puede bastar a sí mismo, sino que tiene más fuerza que la necesaria: ésta es la única época de la vida en que ha de hallarse en este caso, y al ser tan breve es muy importante que la aproveche. Es época de trabajo, de instrucción, de estudio. Tal es lo que la propia naturaleza indica... .

Haz que tu alumno atienda a los fenómenos de la naturaleza, y en breve lo harás curioso; pero si quieres dar pábulo a su curiosidad, no le apresures a satisfacerla. Proporciona las cuestiones a su capacidad, y deja que él las resuelva. Que no sepa algo porque se lo hayas dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no la

aprenda. Si en su entendimiento sustituyes una vez sola la autoridad a la razón, no discurrirá más, y será víctima de la opinión ajena.

Quieres enseñarle la geografía a ese niño y le buscas globos, esferas y mapas: ¡cuánta máquina! ¿A qué vienen todas esas representaciones? ¿Por qué no principias enseñándole el objeto mismo, para que a lo menos sepa de lo que se trata?

Serán sus dos primeros puntos de geografía el pueblo donde vive y la casa de campo de su padre; luego los lugares intermedios, los ríos de las inmediaciones y al fin el aspecto del sol y modo de orientarse. Éste es el punto de reunión. Que haga él mismo el mapa de todo esto; mapa muy sencillo y formado primero con dos solos objetos, a los cuales va añadiendo poco a poco los demás, al paso que va saliendo o valuando su distancia y posición. Ya se ven las ventajas que le hemos proporcionado con ponerle un compás en los ojos.

No obstante, será necesario sin duda guiarle algo, aunque poco, y sin que lo eche de ver. Si se engaña, déjalo, no enmiendes sus yerros; espera, sin decir palabra, que se halle en estado de verlos y enmendarlos por sí mismo. Si nunca se engañara, no aprendería tan bien. En cuanto a lo demás, no tratamos de que sepa con puntualidad la topografía del país, sino el modo de instruirse en ella. Poco importa que tenga o no los mapas en la cabeza, con tal de que entienda bien lo que representan y tenga ideas claras del arte que sirve para levantarlos.

Acuérdate sin cesar de que no es el espíritu de mi sistema enseñar muchas cosas al niño, sino impedir siempre que se introduzcan en su cerebro ideas que no sean justas y claras. Aun cuando nada sepa, poco me importa, con tal de que no se engañe. Si planto verdades en su cabeza es sólo por preservarle de los errores que en su lugar aprendería. Con lentos pasos vienen la razón y el discernimiento; empero, los prejuicios acuden en tropel y es necesario preservarle de ellos.

En la edad primera nos sobraba el tiempo, y sólo procurábamos, tenerle, por no emplearle mal; ahora es todo lo contrario: no tenemos el suficiente para hacer todo cuanto sería útil, vuestro alumno sólo en ello pondrá toda su atención. La edad serena de la inteligencia es tan breve, huye con tanta rapidez y hay que emplearla en tantas cosas indispensables, que es la locura intentar que basta para hacer sabio a un niño. No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle la ambición a ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición. He aquí ciertamente el principio fundamental de toda buena educación.

Al paso que crece la inteligencia del niño, nos obligan otros motivos importantes a escoger con más escrupulosidad sus ocupaciones. Luego que llega a conocerse a sí mismo lo bastante para entender en qué consiste su bienestar, ya está en posición de conocer las diferencias que hay del trabajo a la diversión y de mirar ésta como un desahogo de aquél. Ya

pueden formar parte de sus estudios objetos realmente útiles, y convencerse de que debe poner en ellos aplicación más constante que la puesta en meros pasatiempos. Desde temprano enseña al hombre la ley de la necesidad que cada instante renace, a que haga lo que no es de su agrado, para precaver lo que le sería más penoso. Para esto sirve la previsión, y de esta previsión bien o mal arreglada nace la sabiduría y la miseria humana.

Cuando prevén sus necesidades antes de sentirlas, ya está muy adelantada su inteligencia, y empiezan a conocer el valor del tiempo. Entonces importa acostumbrarlos a que encaminen su empleo a objetos útiles, pero de utilidad palpable para su edad y que alcance su entendimiento. No se les debe presentar tan pronto todo aquello que tiene conexión con el orden moral y con el uso de la sociedad, porque no son capaces de entenderlo. ¿Por qué quieres, en detrimento de los estudios que hoy en día le convienen, aplicarle a los de una edad a que es incierto haya de llegar? Empero, me dirás, ¿será tiempo de aprender de lo que debe saberse cuando llegue el caso de hacer uso de ellos? No lo sé; pero sí sé que no es posible aprenderlos antes, porque la experiencia y el sentimiento son nuestros verdaderos maestros y nunca el hombre conoce lo que le conviene fuera de las relaciones en que él se ha encontrado. Sabe el niño que ha de llegar a ser hombre: todas las ideas que del estado de hombre puede formarse son para él motivo de instrucción; pero acerca de las ideas de este estado, que exceden a su capacidad, debe permanecer en absoluta ignorancia. Todo mi libro no es más que la prueba no interrumpida de este principio de educación... .

Aborrezco los libros, porque sólo enseñan a hablar de lo que uno sabe. Dicen que grabó Hermes en columnas los elementos de las ciencias, para que no pudiera un individuo borrar sus descubrimientos. Si los hubiera estampado bien en las cabezas de los hombres, la tradición los hubiera conservado.

¿Acaso no habría modo de aproximar todas las lecciones desparramadas en tantos libros, de reunirlas en un objeto común, que pudiera ser fácil verlo, interesante seguirlo y servir de estimulante aun en esta edad? Si es posible intentar una situación en que de modo sensible se manifiesten al espíritu de un niño las necesidades naturales de un hombre, y con la misma facilidad se desenvuelvan sucesivamente los medios de remediar estas mismas necesidades, el primer ejercicio que se debe dar a su imaginación es la pintura viva y natural de este estado.

¡Ardiente filósofo, ya veo que se inflama tu imaginación! No te afanes, que esta situación está hallada y descrita, y sin haceros agravios mucho mejor que tú mismo la describieras; a lo menos con más sencillez y verdad. Puesto que absolutamente necesitamos libros, uno hay que para mi gusto es el tratado más feliz de educación natural. Éste será el primer libro que lea mi Emilio; él solo compondrá por mucho tiempo

toda su biblioteca y siempre ocupará en ella un lugar distinguido. Será el texto al cual servirán de mero comentario todas nuestras conferencias acerca de las ciencias naturales, y él servirá de prueba del estado de nuestro discernimiento durante nuestros progresos, y mientras no se estrague nuestro gusto, siempre nos agradará su lectura. ¿Pues qué maravilloso libro es ése? ¿Es Aristóteles? ¿Es Plinio? ¿Es Buffon? No; que es *Robinson Crusoe.*

Robinson Crusoe, solo en su isla, privado del auxilio de sus semejantes y de los instrumentos de todas las artes, procurándose no obstante su alimento y conservación, y logrando hasta una especie de bienestar, es un objeto que a cualquier edad interesa, y hay mil medios de hacerle grato a los niños. Convengo en que no es el estado de hombre social, ni es verosímil que haya de ser el de Emilio; empero, por ese estado debe apreciar todos los demás. El medio más cierto de colocarse en esfera superior a los prejuicios y coordinar sus juicios según las verdaderas relaciones de las cosas es superponerse a un hombre aislado y juzgar de todo como debe juzgar ese mismo hombre en relación con su propia utilidad... .

La práctica de las artes naturales, para las cuales puede ser suficiente un hombre solo, conduce a la investigación de las artes industriales, que necesitan del concurso de muchos. Salvajes y solitarios pueden ejercitar las primeras; las otras, sólo pueden nacer en la sociedad y la hacen indispensable. Mientras únicamente se conoce la necesidad física, cada hombre se basta a sí mismo; la introducción de lo superfluo precisa a dividir y distribuir el trabajo.

Debes poner el mayor esmero en apartar del espíritu de tu alumno todas las nociones de las relaciones sociales que excedan de su capacidad. Pero cuando por el encadenamiento de sus conocimientos te veas precisado a manifestarle la dependencia recíproca de los hombres, en vez de mostrársela por su aspecto moral, llama primero toda su atención hacia la industria y a las artes mecánicas que hace que sean útiles unos a otros. Pásalo de un taller a otro y no consientas nunca que vea operación ninguna sin poner él manos a la obra; ni que salga del taller sin saber a fondo la razón de cuanto en él se hace o a lo menos de cuanto haya observado. Para esto, trabaja tú mismo, dale ejemplo: para que él se haga maestro, vuélvete aprendiz, y ten la seguridad de que más aprenderá con una hora de trabajo que con un día de explicación.

La estimación pública se aplica a las diversas artes en razón inversa de su utilidad real. Las artes más útiles son las que menos ganan, porque se proporciona el número de operarios con la necesidad de los hombres, y porque el trabajo necesario para todo el mundo permanece forzosamente a un precio que puede pagar el pobre. Por el contrario, esos que no se llaman artesanos sino artistas, como trabajan únicamente para los ociosos y los ricos, ponen a sus bujerías precio arbitrario. Mi

opinión es que en todos los casos el arte más útil y más indispensable es el que se debería apreciar en más alto grado. El arte que necesita menos auxilio de otros artes merece más estima que el que depende de los demás. La primera y más respetable de todas las artes es la agricultura; en segundo lugar colocaría a la herrería; la carpintería en tercero, etcétera. El niño a quien no hayan seducido los prejuicios vulgares, precisamente pensará así. ¡Cuántas importantes reflexiones sacará Emilio sobre este punto de su *Robinson*!

Lectores, no se fíen sólo en el ejercicio del cuerpo y la habilidad de manos de nuestro alumno: contemplen sobre todo la atención que damos a su pueril curiosidad. Consideren sus sentidos, la invención de su mente, su previsión. Consideren qué cabeza le vamos formando. Deseará conocer todo sobre lo que ve y hace, y nada dará por supuesto. Se negará a aprender lo que requiera un conocimiento anterior. Si ve un muelle, querrá saber cómo se sacó el acero de la mina. Si ve juntar las piezas de un arca, querrá saber cómo se cortó el árbol. Si trabaja él, a cada herramienta que maneje no dejará de decirse: "¿si no tuviese yo esa herramienta, cómo haría para fabricar una semejante, o para no necesitarla?".

Al empezar este segundo periodo, nos hemos aprovechado de la superabundancia de nuestras fuerzas con respecto a nuestras necesidades, para "salir" de nosotros; nos hemos lanzado a los cielos; hemos medido la Tierra; hemos reconocido las leyes de la naturaleza; en pocas palabras, hemos andado la isla entera. Ahora tornamos a nosotros y nos acercamos insensiblemente a nuestra morada. ¿Qué nos queda por hacer habiendo ya observado todo cuanto nos rodea? Convertir para nuestro uso todo aquello de que podemos apropiarnos. Hasta aquí hemos hecho provisión de todo género de instrumentos, sin saber cuáles necesitaríamos. Acaso los inútiles para nosotros podrán servir para otros, y acaso recíprocamente tendremos nosotros necesidad de los de ellos. De esta suerte, todos ganaremos con estas permutas. Mas para hacerlas, es menester conocer nuestras mutuas necesidades; que sepa cada uno lo que tienen los demás para su uso, y lo que en cambio puede él ofrecerles. Supongamos diez hombres, cada uno de los cuales tiene necesidad de diez especies, y es menester que cada uno se aplique a diez clases de tarea; empero, atendida la tendencia de inclinaciones y habilidades, a uno le saldrá menos bien esta faena, aquélla al otro. Formemos una sociedad de estos diez hombres y aplíquese cada uno por sí y por los otros nueve al género de ocupación que mejor le convenga; perfeccionará cada uno la suya con un continuo ejercicio, y sucederá que muy bien abastecidos todos los diez, les quedará todavía sobrante para otros. Es el principio aparente de todas nuestras instituciones sociales.

De este modo se forman poco a poco en el espíritu de un niño ideas de las relaciones sociales, aun antes de que realmente pueda ser miem-

bro activo de la sociedad. Bien ve Emilio que para adquirir instrumentos para su uso, también necesita que sirvan para el de los demás, y por los cuales pueda obtener en cambio las cosas que tiene menester y que a ellos pertenecen. Con facilidad le traigo a que conozca la necesidad de la permuta y a que se ponga en el caso de que le sea ventajosa.

Luego que sepa Emilio qué cosa es la vida, será mi primera diligencia enseñarle a que la conserve. Hasta aquí no he distinguido los estados, las jerarquías y las fortunas; y poco más los distinguiré en adelante, porque el hombre es uno mismo en todos los estados; porque el rico no tiene mayor capacidad de estómago que el pobre ni digiere mejor; porque el amo no tiene más largos y más fuertes los brazos que su criado; porque un grande no es mayor que un plebeyo; y en fin, porque siendo en todos unas mismas las necesidades naturales, los medios de satisfacerlas en todos deben ser iguales. Adapta la educación del hombre a lo que el hombre es realmente. ¿No ves que si lo adaptas exclusivamente a un estilo de vida, lo haces inútil para cualquier otro? Te fías del orden actual de la sociedad sin reflexionar que está sujeto a inevitables revoluciones, y por ello no puedes prever ni precaver la que puede tocarle a tus hijos. Vamos acercándonos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones. Es imposible que las grandes monarquías de Europa aguanten mucho más. ¿Quién puede decir lo que sucederá entonces? Lo que el hombre ha hecho, el hombre lo puede destruir. Los únicos caracteres indestructibles son los que tienen la marca de la naturaleza, y la naturaleza no hace príncipes ni hombres acaudalados ni grandes señores... .

Nuestro niño, que en breve va a dejar de serlo, ha entrado dentro de sí y más que nunca siente la necesidad que le encadena con las cosas. Después de haber ejercitado primero su cuerpo y sus sentidos, hemos ejercitado su espíritu y su razón. Hemos reunido el uso de sus miembros con el de sus facultades; hemos hecho un ser activo y pensador. Para completar al hombre sólo nos queda hacer un ser amante y sensible, esto es, perfeccionar la razón por el sentimiento. Empero, antes de que nos metamos en este nuevo orden de cosas, contemplemos aquel de donde salimos, y veamos hasta dónde hemos llegado.

Nuestro alumno al principio sólo sensaciones tenía, ahora tiene ideas; sólo sentir sabía, ahora juzga: porque de la comparación de muchas sensaciones sucesivas o simultáneas, y del juicio que uno forma de ellas, resulta una especie de sensación mixta o compleja, que yo llamo idea. El modo de formar las ideas es lo que caracteriza el entendimiento humano. Una mente sólida forma sus ideas sobre relaciones reales; la superficial se contenta con las apariencias. La mayor o menor aptitud para comparar ideas y hallar relaciones es lo que constituye en los hombres el entendimiento.

En la sensación, el juicio es meramente pasivo: afirma que siente lo que siente. En la percepción o idea, el juicio es activo: aproxima, com-

para, determina relaciones que no determina el sentido. El niño dice del helado que quema. Es una relación atinada, pero un juicio errado. Lo mismo sucede con el que por primera vez ve un espejo o entra en un sótano hondo en lo más fuerte del invierno o del verano, con el que mete la mano muy fría o muy caliente en agua tibia o el que ve pasar las nubes por delante de la luna y le parecen que estuvieran quietas, o el que cree que el palo metido en el agua se ha roto. Todas nuestras equivocaciones en estos casos provienen del juicio. Por desgracia, el hombre social depende de muchísimas cosas sobre las que tiene que juzgar. Por lo tanto, se le tiene que enseñar a que razone de manera correcta.

Dirán que me salgo de la naturaleza si enseño a un niño a juzgar. No lo creo. La naturaleza escoge sus instrumentos y no los arregla por la opinión, sino por la necesidad. Mucha diferencia hay entre el hombre natural que vive en el estado de naturaleza y el hombre natural que vive en el estado de sociedad. Emilio no es un salvaje que ha de ser relegado en un páramo, sino un salvaje destinado a morar en la ciudad. Menester es que sepa hallar en ella lo que necesita, sacar utilidad de sus moradores y vivir, si no como ellos, al menos con ellos.

El mejor modo de aprender a juzgar con acierto es el que más conduce a simplificar nuestras experiencias. Requiere este modo de proceder de controlar los informes de cada sentido por sí mismo, sobre el control de los demás sentidos. Entonces cada sensación se convertirá en una idea, y esa idea siempre se conformará a la virtud. Éste es el tipo de adquisición que he tratado de conseguir en esta tercera etapa de la niñez.

Emilio, que ha sido precisado a aprender por sí mismo y a emplear su razón, tiene pocos conocimientos, pero los que posee son verdaderamente suyos y nada sabe a medias. En el corto número de cosas que sabe bien, la más importante es que hay muchas que ignora y que un día puede saber, muchas más que saben otros y que no sabrá él en su vida, y una infinidad de ellas que nunca sabrá hombre alguno. Tiene un espíritu universal, no por lo que sabe sino por la facultad de aprender; un espíritu despejado, inteligente, apto para todo y, como dice Montaigne, si no instruido, instructible. Bástame con que sepa hallar el *para qué sirve* en todo cuanto haga, y el *porqué* en todo cuanto crea.

Emilio sólo tiene conocimientos naturales y meramente físicos. Ni siquiera sabe el nombre de la historia, ni lo que es metafísica ni moral. Conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero no las relaciones morales del hombre con el hombre. Pocas ideas sabe generalizar y pocas abstracciones hacer. Ve cualidades comunes de ciertos cuerpos, sin raciocinar acerca de ellas en sí mismas. Conoce la extensión abstracta con el auxilio de las figuras de la geometría y la cantidad abstracta con el de los signos del álgebra. Estas figuras y estos signos son el apoyo de estas abstracciones, en que descansan sus sentidos. No procu-

ra conocer las cosas por su naturaleza, sino por las relaciones que le interesan. Sólo juzga los hechos exteriores por la relación que tienen con él mismo, pero su juicio es firme. Nada fantástico o convencional entra en ello. De lo que hace más aprecio es de aquello que le es más útil, y como siempre tiene este modo de apreciar las cosas, no lo convence la opinión general.

Emilio es laborioso, templado, paciente, entero, animoso. No inflamada su imaginación, nunca exagera los peligros, pocos son los males que siente y sabe padecer con calma, porque ha aprendido a no entrar en contienda con el destino. En cuanto a la muerte, todavía no está muy cierto de lo que sea, pero acostumbrado a sujetarse sin resistir a la ley de la necesidad, cuando fuere necesario morir, morirá sin bregar ni sollozar, que es cuanto permite la naturaleza en ese instante abominado de todos. Vivir libre y tomar a la ligera la problemática humana es el mejor modo de prepararse para morir. En pocas palabras, Emilio tiene toda la virtud personal. Para poseer también las virtudes sociales, únicamente le falta conocer las relaciones que las requieren, es el conocimiento que su mente está ahora dispuesta a recibir.

Se considera todavía sin referencias a los demás y lleva a bien que no piensen los otros en él. Nada exige de nadie y cree que a nadie debe nada. Solo está en la sociedad humana, consigo solo hace cuenta, y también tiene más derecho a contar más consigo mismo, porque es todo cuanto puede ser uno de su edad. No tiene errores o sólo tiene aquellos que son para nosotros inevitables. Tiene sano el cuerpo, ágiles los miembros, justo y despreocupado el ánimo, libre y exento de pasiones el corazón. El amor propio, que es la más natural y la primera de todas ellas, apenas en él se ha despertado. Sin perturbar el sosiego de nadie ha vivido satisfecho, libre y feliz en cuanto se lo ha permitido la naturaleza. ¿Quién pensará que un niño que de esta manera ha cumplido sus quince años haya desperdiciado su infancia?

Libro IV

Dos veces, por decirlo así, nacemos: una para existir, otra para vivir. Una como seres humanos y luego como hombres o mujeres. Hasta la edad núbil, no descubren las criaturas de uno y otro sexo apariencia ninguna que las distinga. El mismo semblante, la misma figura, el mismo color en todos son iguales: criaturas son los chicos y criaturas son las chicas. Un mismo nombre califica seres tan semejantes.

Sin embargo, no está destinado en general el hombre a permanecer siempre en la niñez, pues sale de ella en la época que ha prescrito la naturaleza: como antecede de lejos a la tormenta el bramido de la mar, así anuncia esta tempestuosa revolución el murmullo de las nacientes pasiones. Mudanza de genio, frecuentes enfados, agitación continua de

ánimo tornan casi indisciplinable al niño. Sordo ahora a la voz que oía con docilidad, es el león con la calentura; desconoce a quien lo guía y no quiere ser gobernado.

Con los signos morales de una índole que se altera, se unen sensibles mudanzas en todo su exterior. Desenvuélvese su fisonomía y se imprime en ella su sello característico; bordea y toma consistencia el vello suave que crece bajo sus mejillas: muda su voz o más bien la pierde. No es niño ni hombre, y no puede tomar el habla de uno ni de otro. Sus ojos, los órganos del alma, que hasta ahora nada decían, hallan su expresión y su lengua: anímalos un ardor naciente. Advierte que pueden decir mucho y aprende a saber bajarlos y a sonrojarse. Está inquieto sin motivo para estarlo.

Éste es el segundo nacimiento de que he hablado. Aquí nace de verdad el hombre a la vida y nada humano es ajeno a él. Hasta aquí nuestros afanes no han sido otra cosa que juegos de niños; ahora es cuando adquieren su verdadera importancia. Esta época, en que se concluyen las educaciones ordinarias, es propiamente aquella en que ha de empezar la nuestra.

Nuestras pasiones son los principales instrumentos de nuestra conservación. El primer sentimiento del niño es el amor a sí mismo, la única pasión que nace con el hombre. Y el segundo, que del primero se deriva, es amar a los que le rodean. De aquí se desarrolla un amable sentimiento en pro de la humanidad. Pero con las nuevas necesidades y la creciente dependencia de los demás, llega la conciencia de las relaciones sociales, y con ésta el sentido de deberes y preferencias. Tórnase entonces el niño imperioso, celoso, engañador y vengativo. El amor de sí mismo, que sólo a nosotros se refiere, está contento cuando se hallan satisfechas nuestras verdaderas necesidades; pero el amor propio, que implica compararse con los demás, nunca está contento ni puede estarlo porque nos prefiere este afecto a los demás y también exige que nos prefieran los demás a ellos, cosa que no es posible. De este modo nacen del amor de sí las pasiones cariñosas y tiernas, y del amor propio las irascibles y rencorosas: gran cuidado y habilidad se requieren para precaver en el corazón humano la depravación que nace de las nuevas necesidades de la vida social. El estudio que conviene al hombre es el de sus relaciones. Mientras que sólo se conoce por su ser físico, se debe estudiar en sus relaciones con las cosas, que es el empleo de su niñez. Cuando empieza a sentir su ser moral, se debe estudiar en sus relaciones con los hombres, que lo ocupará toda su vida, empezando desde el instante al que hemos llegado.

Mientras que la sensibilidad del niño se ciñe al mismo, no hay cosa alguna moral en sus acciones. Sólo cuando se comienzan a explayar fuera de él, toma primero los afectos y luego las nociones del bien y el mal, que le constituyen verdaderamente hombre y parte integrante de

la especie. Así que desde luego es preciso parar en este primer punto nuestras observaciones. Éstas son dificultosas, porque para hacerlas es menester desechar los ejemplos que a la vista tenemos e indagar aquellos en que se efectúan. Los maestros se quejan de que la impetuosidad de esta edad vuelve insubordinados a los jóvenes, y yo mismo así lo veo. Pero, ¿no es culpa suya? ¿No se percatan de que una vez que han permitido que encuentre expresión ese ardor a través de los sentidos, no hay otro camino posible? Por lo tanto, lejos de que ese juego de la adolescencia sea un obstáculo para la educación, es por medio de ésta como se logra completar. Da al tutor un asidero en el corazón del joven, cuando cesa de ser el más fuerte. Los primeros afectos del joven son las riendas por las que se pueden dirigir sus movimientos una vez que es libre. Mientras no amaba nada, sólo dependía de sí mismo; cuando ama, depende de aquellos a los que está apegado. De esta guisa se forman los primeros vínculos que encadenan al hombre con la humanidad. No se imaginen que estos afectos recién nacidos abarcarán a todos los hombres. En un principio, este apego se confinará a sus prójimos, y sus prójimos serán sólo aquellos con los que se reúna, gente que piensa y siente como él y posee pesares y placeres semejantes; en breve, personas cuya identidad obvia de naturaleza con él, acrecienta su amor de sí. Sólo después de que haya desarrollado sus disposiciones naturales en mil maneras y reflexionado largo y profundo sobre los sentimientos que observa en sí y en los demás, logrará encajar sus nociones individuales bajo la idea abstracta de la humanidad y combinará sus afectos personales con los que lo identifican con la humanidad.

Al fin entramos en el orden moral: acabamos de dar el segundo paso de hombre. Si aquí fuera lugar oportuno, probaría a demostrar cómo de los primeros movimientos del corazón se originan las primeras voces de la conciencia, y cómo de los afectos de amor y odio nacen las primeras nociones del bien y el mal. Quisiera ver que *justicia* y *bondad* no sólo son palabras abstractas, meros seres morales formados por el entendimiento, sino verdaderas reacciones del alma iluminada por la razón, y que sólo son un progreso coordinado de nuestras primitivas afecciones; que no es posible establecer ninguna ley natural por la razón sola y sin acudir a la conciencia, y que son un sueño los derechos naturales si no van fundados en una necesidad natural en el corazón humano. Pero considero que no debo componer aquí tratados de metafísica y moral ni cursos de estudio de ningún género.

No habiendo mi Emilio contemplado hasta ahora más que a sí mismo, la primera mirada que pone en sus semejantes le incita a compararse con ellos, y el primer afecto que excita en él esta comparación es anhelar el primer puesto. Éste es el punto en que se convierte el amor de sí en amor propio y empiezan a brotar todas las pasiones que con éste tienen conexión. Mas para resolver cuáles de estas pasiones son las que en

su carácter hayan de dominar: generosas y humanas o crueles y engañadoras, es necesario saber en qué sitio se reconocerá entre los hombres y qué género de estorbos creerá necesita remover para colocarse en el lugar que pretende ocupar. Para guiarle en esta investigación, y habiéndole ya hecho saber de los hombres por los accidentes comunes de la especie, es necesario ahora manifestárselos por sus diferencias y presentarle un esbozo de todo el orden social.

Con este fin, importa seguir un camino opuesto al que hasta ahora hemos seguido: instruir al mozo por la experiencia ajena más que por la suya propia. Desearía que fuera tan selecta la sociedad de un mancebo, que tuviera buena opinión de los que con él viven, y que lo enseñáramos a conocer tan bien el mundo, que tuviese una idea negativa de todo cuanto en él sucede. Que sepa que naturalmente es bueno el hombre, lo sienta en sí y juzgue de su prójimo por sí mismo; empero, vea cómo deprava y pervierte la sociedad a los hombres; encuentre en las preocupaciones de éstos la causa de todos sus vicios. Preciso es confesar que este método tiene sus inconvenientes y que es difícil de poner demasiado temprano y desde cerca, y el joven tomará un odioso placer en interpretar todo como maldad y no logrará ver bien alguno en lo que es realmente bueno. Pronto la perversidad general no tanto le servirá de lección como de disculpa, diciendo en su interior que si es tal el hombre, él no debe querer ser de otro modo.

Para remover ambos obstáculos a la par y poner a su alcance el corazón humano sin arriesgarse a estragar el suyo, quisiera yo enseñarle los hombres a lo lejos, en otros tiempos y en otros países, de suerte que pudiera ver la escena sin poder nunca obrar en ella. Ésta es la época de aprender la historia; con ella leerá en los corazones aun las lecciones de la filosofía; con ella, mero espectador, los verá sin interés y sin pasión, como juez, no como cómplice o acusador.

Por desgracia este estudio adolece de inconvenientes y riesgos de varias especies. Es difícil colocarse en un punto de vista desde el cual podamos juzgar con aquiescencia a nuestros semejantes. Uno de los vicios principales de la historia consiste en que retrata mucho más a los hombres por sus malas acciones que por las buenas: sólo toma interés por las revoluciones y las catástrofes; mientras que crece y prospera un pueblo en la bonanza de un gobierno pacífico, nada habla de él la historia ni empieza a mentarlo hasta que éste, no pudiéndose ya bastar a sí propio, injiere en los negocios de los comarcanos; no lo ilustra hasta que ya está decadente. Nuestros historiadores principian todos por donde deberían acabar. Solamente los malos. De este modo, la historia, como la filosofía, calumnia sin cesar al linaje humano.

Además, falta mucho para que lo descrito por la historia sea la pintura exacta de cómo sucedieron los hechos, pues mudan de forma en la cabeza del historiador, amoldándose a sus intereses y tomando color de

sus prejuicios. ¿Quién es el que sabe colocar tal como fue? Todo lo disfraza la ignorancia o la parcialidad. Aun sin alterar un rasgo histórico, con sólo ensanchar o estrechar las circunstancias que a él se refieren, ¡cuántos distintos semblantes le podemos dar! ¡Cuántas veces un árbol más o menos, un peñasco a mano derecha o a izquierda, un torbellino de polvo levantado por el viento, han decidido el éxito de una batalla, sin que nadie lo haya conocido! ¿Quita eso que nos diga el historiador la causa de la derrota o la victoria, tan resueltamente como si se hubiera encontrado presente en todas partes? Ahora bien, ¿qué importan los hechos en sí mismos, cuando no se sabe la razón de ellos? Una la da el historiador, pero se la fragua él; y la crítica misma con que tanta bulla meten, no es más que el arte de conjeturar, de escoger entre muchas mentiras la que da más aire a la verdad... .

En general, la historia tiene el defecto de que sólo menciona hechos sensibles y señalados, los cuales pueden fijarse con nombres, lugares y fechas; pero siempre permanecen desconocidas las lentas y progresivas causas de estos hechos, que no se pueden asignar del mismo modo. Muchas veces atribuyen a una batalla perdida o ganada el motivo de una revolución que ya se había hecho inevitable antes de esa batalla. La guerra no hace más que manifestar sucesos determinados por causas morales, que rara vez saben ver los historiadores.

Añádase a estas reflexiones que la historia manifiesta mucho más las acciones que los hombres; sólo en ciertos instantes privilegiados los coge con sus vestidos de ceremonia; sólo al hombre público expone, el cual se ha ataviado para ser visto: no lo sigue dentro de su casa, de su gabinete, enmedio de su familia, de sus amigos, y mucho más nos retrata su traje que su persona.

Para empezar el estudio del corazón humano quisiera mejor la lectura de las vidas particulares, porque entonces en vano se esconde el nombre. "Aquellos —dice Montaigne— que escriben las vidas, cuando tratan más de los consejos o de los sucesos, más de lo que sucede dentro que de lo que acontece afuera, tanto más me gustan; por eso Plutarco es mi hombre".

Verdad que es muy distinta la índole de los grupos o de los pueblos, del carácter del hombre en particular, y que fuera imperfectísimo nuestro conocimiento del corazón humano si no lo examináramos también en la muchedumbre. Pero no es menos cierto que antes de juzgar a los hombres es preciso estudiar al hombre, y que quien perfectamente conociese las inclinaciones de cada individuo, podría combinar todos sus efectos en el pueblo entero.

Otro paso más y tocamos a la meta. El amor es un instrumento útil pero peligroso; hiere con frecuencia la mano que de él se sirve y rara vez hace provecho sin causar estrago. Considerando Emilio su lugar en el género humano, y viéndose tan felizmente colocado, le vendrá tentación

de honrar su razón con lo que es efecto de la de los demás, y de atribuir a mérito suyo lo que es debido a la buena fortuna. Dirá entre sí: "Soy sabio y los hombres son bobos". Éste es el error más temible, porque es el más temible de desarraigar. Si necesario fuera escoger, tal vez preferiría yo la ilusión de los prejuicios a la de la soberbia. De todas las locuras se puede sanar a un hombre que no sea loco, menos de la vanidad; ésta sólo se corrige con la experiencia. Si algo de ella puede corregirse, en su cuna; tal vez podamos estorbar que tome incremento. No nos metamos en largos argumentos para probar al mancebo que es hombre como los demás y expuesto a las mismas flaquezas: hagamos que lo experimente, o no lo sabrá nunca. Aquí estamos en un caso de excepción a mis propias reglas, que es el de exponer voluntariamente a mi alumno a todos los desmanes que le puedan probar que no es más discreto que nosotros. Desearía que los aduladores sacasen de él el partido que se les antojara: si unos atolondrados le hicieran cometer algún disparate, le dejaría que sintiese sus consecuencias. Si unos tahúres le persuadieran a que jugase con ellos, le dejaría que le estafasen. Los únicos lazos de que le preservaría con esmero serían los de las cortesanas. Emilio no deberá ser tentado por ese medio. Téngase presente que mi plan constante es llevar las cosas a lo peor. Primero intento impedir el vicio, y luego supongo su existencia para mostrar cómo se debe remediar.

El tiempo de los yerros es el de las fábulas, que censurando al culpado bajo un disfraz extraño, le instruyen sin ofenderle. Entonces comprende que no es mentira la moraleja, por la verdad que a sí propio se aplica. El niño que nunca fue engañado con alabanzas no entiende las palabras de la fábula que antes examiné; pero el atolondrado que acaba de servir de bufón a un adulador, concibe maravillosamente que el cuervo era un majadero. Así de un hecho saca una máxima, y la experiencia que rápido hubiera olvidado, se graba en su juicio con el auxilio de la fábula. No hay conocimiento moral que no pueda adquirirse con la experiencia ajena, o con la suya propia. En los lances donde es peligrosa esta experiencia, saca de la historia su lección; cuando no puede traer la prueba muy funestas consecuencias, bueno es que quede el mancebo expuesto a ella, y luego por medio del apólogo se compendian en máximas los casos particulares que se conocen. No es decir con esto que se deban desenvolver o denunciar estas máximas. La cosa más vana y peor entendida es la moraleja con que concluye la mayor parte de las fábulas. Antes de poner en las manos de un joven las inimitables fábulas de La Fontaine, quitaría todas las conclusiones en que se toma el trabajo de explicar lo que con tanto donaire como claridad se acaba de decir. Si vuestro alumno no entiende la fábula sin la explicación, seguramente tampoco con ella la entendería. Sólo los hombres pueden aprender de las fábulas, y éste es el tiempo de que Emilio empiece.

Cuando veo que en la edad de mayor actividad los niños son dedicados a los estudios especulativos, y luego sin la menor experiencia lanzados fuera de tiempo en el mundo y su tráfago, encuentro que han de luchar con la razón tanto como con la naturaleza, y no es extraño que tan pocas personas sepan conducirse. ¿Qué idea tan extravagante ha sido enseñarnos tantas cosas inútiles, mientras que en nada es tenido el arte de obrar? Pretenden formarnos para la sociedad y no nos instruyen, como si debiera cada uno de nosotros vivir sólo meditando en una celada. Piensan que enseñan a vivir consigo mismo y además a ganar su pan. Pero esto no basta. Para vivir en el mundo es preciso que sepa tratar con los hombres, que conozca los instrumentos que en ellos influyen; es preciso que calcule la acción y reacción del interés particular en la sociedad civil y que prevea con tanta exactitud los sucesos para que rara vez se engañe en sus empresas.

Haciendo el bien nos hacemos buenos: no conozco práctica más segura. Ocupa a tu alumno en todas cuantas buenas obras estén a su alcance; sea siempre su interés el de los desvalidos, pero que no los asista sólo con su bolsillo, sino también con sus solicitudes; procure que haya justicia para los oprimidos. Con activa benevolencia hará que se reconcilien sus camaradas, y si ve gente afligida, se preocupará por ella. Al poner en acción, de esta guisa, sus amables sentimientos y al extraer sus conclusiones del resultado de sus esfuerzos, logrará buena cantidad de útil conocimiento. Además de la enseñanza de colegial, adquirirá una capacidad aún más importante: la de aplicar su conocimiento a los fines de la vida.

Ahora consideremos el momento en que Emilio entra en la sociedad, no para convertirse en guía, sino para familiarizarse con ella y encontrar una compañera. Cualquiera que sea el rango en que haya nacido, cualquiera que sea la sociedad a la que entre, su primera presentación será sencilla y sin pretensiones. No posee ni desea las cualidades que producen una impresión inmediata. Poco le importan las opiniones de los hombres para preocuparse de sus prejuicios, y no desea la estimación de la gente mientras no lo conozcan. Su modo de presentarse no es ni modesto ni afectado, sino sólo natural y sincero. No sabe de inhibiciones ni de ocultamientos. Es el mismo en compañía que cuando está a solas. Habla poco, porque no siente deseo de llamar la atención. Por el mismo motivo, sólo habla de cosas que posean un valor práctico, teniendo buen cuidado en no mostrarse charlatán. Lejos de despreciar a la demás gente, se aviene estupendamente con todos; no con el propósito de parecer versado en las conversaciones o afectar aires de moda, sino sencillamente para evitar ser señalado. Nunca está más a gusto que cuando nadie se fija en él.

Al estudiar el modo de comportarse los hombres en sociedad, como antes estudió sus pasiones en la historia, tendrá más de una ocasión de

reflexionar sobre las cosas que agradan u ofenden al corazón humano. Esto lo llevará a filosofar sobre los principios del gusto, que es el estudio más a propósito en este periodo de su vida.

No es necesario esforzarse mucho en la definición del gusto. El gusto es simplemente la facultad de juzgar lo que agrada o desagrada al mayor número de personas. Esto no quiere decir que haya más personas de gusto que de las otras, pues aunque la mayoría juzga sanamente sobre determinada cosa, hay unos cuantos que poseen sensatez para todas las cosas. El gusto es como la belleza. Aunque la mayor parte del gusto general, cuando se conjunta, forma el buen gusto, no hay tanta gente de gusto; de igual manera como la belleza se compone de un conjunto de rasgos muy comunes y, no obstante, son pocas las personas hermosas.

No nos ocupamos aquí de las cosas que nos agradan porque son útiles o que nos desagradan porque son perjudiciales. El gusto nada tiene que ver con las necesidades de la vida; se aplica a cosas que nos son indiferentes o que a lo más tienen un interés que se refiere a nuestro solar. Éste es el motivo de que las decisiones sobre el gusto sean tan difíciles y al parecer tan arbitrarias. He de añadir que el gusto tiene reglas locales que lo hacen depender por muchos modos de la región, costumbre, gobierno e instituciones, así como otras reglas referentes a la edad, el sexo y el carácter. Por eso no puede haber disputa acerca de los gustos.

El gusto es algo natural a todos los hombres, pero no todos lo poseen en igual medida. La medida del gusto que puede tener cada uno, depende de la sensibilidad que ha recibido; su cultura y su forma dependen de las sociedades en que ha vivido. Primero, es preciso vivir en numerosas sociedades para hacer muchas comparaciones. Segundo, son necesarias sociedades de pasatiempo y ociosidad, porque en las de negocios no se lleva por regla el deleite sino el interés. En tercer lugar son necesarias sociedades donde no sea muy grande la desigualdad de condiciones, donde sea moderada la tiranía de la opinión y donde reine más el placer que la vanidad, porque de lo contrario la moda sofoca el gusto y no se aspira a lo que agrada sino a lo que distingue.

Este asunto del buen gusto no puede ser indiferente a Emilio en sus inquietudes presentes. El conocimiento de lo que puede ser agradable o desagradable a los hombres es el ideal para aquel que tiene necesidad de ellos, no menos que para aquel que desea serles útil. Es importante agradar a la gente si se desea servirla.

Ahora es el tiempo de la lectura y los libros amenos; ahora el de enseñarle el análisis de la oración y hacer que sienta toda la hermosura de la dicción y la elocuencia. No basta con aprender las lenguas por ellas mismas, que no importa su uso tanto como se cree, pero su estudio con-

duce al de la gramática general. Es preciso aprender el latín para saber el francés; para entender las reglas del arte de hablar es preciso estudiar y cooperar uno con otro.

Hay, por otro lado, cierta sencillez de gusto que llega al corazón y que sólo se encuentra en los escritos de los antiguos. En la elocuencia, en la poesía, en toda especie de literatura, los hallará como en la historia, abundantes en cosas y parcos en decidir; por el contrario, nuestros autores dicen poco y fallan mucho. Dictarnos sin cesar por ley su juicio, no es modo de formar el nuestro.

En general, Emilio tomará más gusto a los libros de los antiguos que a los nuestros, aunque no sea más que porque siendo aquéllos los primeros, están más cerca de la naturaleza. Todo lo que se diga contrario a la razón humana no hace progreso. Lo que se gana en un sentido se pierde en otro. Todos los entendimientos salen siempre del mismo punto, y el tiempo que se ocupa en aprender lo que otros piensan, se desperdicia para aprender a pensar por nosotros mismos. Si se adquieren más conocimientos, también se pierde el de la inteligencia.

Lo llevo a los teatros no para que estudie la moral, sino el gusto; que aquí es donde particularmente se manifiesta a los que saben reflexionar. "Olvidar los preceptos y la moral —le diré—; no es aquí donde se han de aprender. No está destinado el teatro para la verdad, sino para halagar y divertir a los hombres; no hay escuela donde tan bien se aprenda el arte de agradarles y de interesar al corazón humano." El estudio del teatro conduce al de la poesía; ambos tienen un mismo objeto. Si tiene una chispa de afición a ésta, ¡con qué delicia cultivará las lenguas de los poetas: el griego, el latín, el italiano! Esos estudios serán para él pasatiempos sin apremio, y le aprovecharán más. Le serán deliciosos en una edad de circunstancias en que con tanto embeleso se interesa al corazón por todos los géneros de belleza capaces de conmoverlo. Imaginemos a mi Emilio junto a otro alumno de colegio leyendo el cuarto libro de *La Eneida*, o a Tibulo, o *El banquete* de Platón. ¡Qué diferencia! ¡Cuán agitado está el corazón del uno con lo que ni siquiera hace impresión en el del otro! ¡Detén tu lectura; te veo enternecido en demasía! Quiero que te agrade el idioma del amor, mas no que te descarríe: sé hombre sensible, pero sé hombre cuerdo. En cuanto a lo demás, ora adelante o no en las lenguas muertas, en las letras humanas, en la poesía, poco me importa; no valdrá menos, aun cuando nada de esto sepa, ni se trata de estas fruslerías en su educación.

Cuando le enseño a que sienta y ame la belleza en todos los géneros, mi objeto principal es fijar en ella sus afecciones y sus gustos, estorbar que se alteren sus apetitos naturales y que busque un día en su riqueza los medios de ser feliz, debiéndolos buscar más cerca de sí. En otra parte he dicho que el gusto no era otra cosa que el arte de entender de cosas pequeñas, pero una vez que los contentos de la vida penden de un cúmu-

lo de estas cosas pequeñas, no deja de ser importante este interés. Por él aprendemos a llenarla de los bienes que podemos alcanzar, con toda la verdad que para nosotros pueden tener.

Pasando así el tiempo, sin cesar buscamos a Sofía y no la encontramos. Convenía que no la halláramos tan rápido, y la hemos buscado en parajes donde sabía yo de cierto que no había de estar. En fin, el tiempo urge; ya es la ocasión de buscarla de verdad, no sea que se forme él una que confunda con ella y sea muy tarde cuando conozca su error. ¡Adiós, París, pueblo de estrépito, de humo y de cieno, donde ni creen las mujeres en el honor ni los hombres en la virtud! ¡Adiós, París! El amor, la felicidad, la inocencia es lo que buscamos; nunca estaremos bastante lejos de ti.

4. JOHN DEWEY

Comentario

Biografía

John Dewey (1859-1952) nació en la ciudad de Burlington, Estado de Vermont, en la región rural de Nueva Inglaterra, Estados Unidos, el mismo año en que Carlos Darwin publicó *El origen de las especies* y Carlos Marx la *Crítica de la Economía Política*. En ese entonces Vermont era aún en buena parte una sociedad de tipo fronterizo, cuya relativamente poca población se dedicaba en lo básico a la agricultura. Incluso en las pequeñas ciudades provincianas había una estrecha conexión con la campiña, y las tareas cotidianas de la mayor parte de la gente la ponía en íntima relación con los procesos de producción basados en las actividades caseras; vida que contrastaba fuertemente con la de los grandes complejos urbanos que iban apareciendo en las regiones industriales estadounidenses. Este marco de sociedad hogareña ejercería siempre fuerte influencia en Dewey, aun sin que éste se lo propusiese.

A su tiempo, Dewey pasó de la escuela a la Universidad de Vermont, que estaba a media manzana de su casa, donde estudió filosofía con el fin de obtener el grado de licenciado en Letras. Una vez graduado en Vermont, trabajó brevemente en diversas ocupaciones, de manera principal en la enseñanza, y luego se matriculó en la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, en el Estado de Maryland. Se trataba de un aspecto del todo nuevo en la educación norteamericana, porque la Universidad Johns Hopkins, fundada en 1874 a petición de un cuáquero del lugar, era del todo una escuela de postgrado, cuyo fin era constituirse en foco de cultura superior en Estados Unidos, en vez de que lo fuera Alemania, adonde debían acudir los estadounidenses que buscaban grados y títulos más avanzados. La intención expresa del presidente de la fundación, Daniel Coit Gilman, fue incluir una "Facultad de Filosofía"; y hasta en esto empleó el término alemán, que contrastaba con el usual en Estados Unidos de "Facultad de Artes". Tras su especialización en 1884, Dewey fue de las primeras personas que obtuvo el título de doctorado completamente en Estados Unidos. También aquí sus estudios fueron de filosofía, la cual durante todo ese periodo estuvo dominada por la escuela alemana de pensamiento.

En el siglo XIX se desató un enorme interés por la antigüedad clásica —fue la época de las grandes expediciones arqueológicas a Grecia, Italia y el Antiguo Oriente (hoy Medio Oriente)—, comparable a la ola de entusiasmo por todo lo clásico que quedó plasmada en mucho de la arquitectura del siglo, y por lo mismo también en la educación. Hubo además otro resurgimiento de los estudios clásicos (luego del Renacimiento y la Reforma): el griego y el latín dominaban los planes de estudio, hasta el grado de que la mayor parte de las universidades europeas y estadounidenses los exigían como requisito de ingreso y con frecuencia constituían asignaturas obligatorias para obtener el título de bachiller, grado que a la vez era prerrequisito para otros títulos. Fue también este clima intelectual el que condujo, por otra parte, a un resurgimiento en Alemania de la filosofía griega, con una modalidad platónica e idealista, que basó su exposición principal en las enseñanzas de George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), de manera importante en la Universidad de Berlín, entre 1818 y la muerte de éste. Es una filosofía difícil de explicar en breve espacio, pero sus principios generales derivan de la tesis metafísica de la prioridad del *Ser puro* (donde se manifiesta la afinidad con la idea del *Bien* de Platón) sobre la *existencia física*; pero con la nueva noción de que ese *Ser* no es algo estático sino que continuamente se va desenvolviendo, mediante un proceso dialéctico, hasta alcanzar estadios siempre superiores. Esa filosofía servía de explicación del progreso de la civilización por la unidad del Estado, y sostenía que el apogeo y la decadencia de los Estados se debía a la operación de una dialéctica histórica inevitable. Esta filosofía hegeliana, conocida como idealismo absoluto y que se fundaba en la obra monumental anterior de Emmanuel Kant, dominó el pensamiento decimonónico, de manera particular en religión. En Inglaterra fue propugnada principalmente por F.H. Bradley, y en Estados Unidos por cierto número de pensadores, entre los que resaltó especialmente Josiah Royce. Uno de los resultados de mayor influencia que tuvo esta teoría, fue la asimilación de la misma a la visión histórica de Carlos Marx.

El propio Dewey tuvo que estudiar esta filosofía para su doctorado, e influyó profundamente en su pensamiento, aunque luego intentó erradicarla. En efecto, durante sus primeros años de docencia, entre 1884 y 1894, primero en la Universidad de Michigan y luego en la de Minnesota, tal fue el contenido general de los cursos que ofrecía. En 1894 aceptó una invitación para ser profesor de filosofía en la Universidad de Chicago, pero con la condición de que pudiera disertar también sobre pedagogía: el arte y la ciencia de la enseñanza. Durante los diez años siguientes dirigió el estudio de la educación de Chicago, y en 1904 pasó al Teachers College, de la Universidad de Columbia de Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación en 1930. Durante los siguientes veintidós años continuó activo en la educación y ejerció profunda influencia hasta su muerte.

Características principales del pensamiento educativo de Dewey

Cuando recibió su nombramiento en Chicago, Dewey había empezado a cambiar de ideas y aceptaba los nuevos estilos de pensamiento en boga. Como reacción a la metafísica del idealismo absoluto, cada vez era mayor el movimiento de aceptación de doctrinas más empíricas y radicales. Las tesis de Darwin habían destronado al hombre de su lugar como centro del universo, a la par que antropólogos como Malinowski y Fraser mostraban cuán variadas y relativas eran las prácticas humanas, mientras que G.H. Mead hacía lo mismo en el campo de la sociología. El nuevo estudio de la psicología empezaba a surgir a partir del examen de la naturaleza del hombre, de lo cual era un brillante exponente William James. Todo este creciente movimiento hacia el relativismo social, requería de una teoría filosófica general, que fue proporcionada por el incisivo pensamiento de Charles Sanders Peirce (1839-1914), genio excéntrico y profesor de la Universidad de Harvard. Peirce concentró su atención en el "acto", o sea, en las acciones o medios a través de los cuales los hombres consiguen sus propósitos. Desarrolló sus ideas en una tremenda obra que, por desgracia, sólo logró recopilarse y publicarse de manera póstuma. También su filosofía es compleja, pero en líneas generales sostiene que el conocimiento sólo puede ser acerca de las consecuencias de las acciones. Para 1878 había formulado sus elaboraciones futuras en un dicho interesante, expresado con cierta tersura:

> Considérese qué efectos, que puedan tener concebiblemente trascendencia práctica, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es el todo de nuestra concepción del objeto.[1]

De inmediato queda excluida la metafísica, y el conocimiento se ve solamente como conocimiento de efectos; la verdad es simplemente la observación de las consecuencias de actuar. A pesar de la reacción creciente contra las doctrinas clásicas, los títulos de las disciplinas que iban apareciendo se continuaban tomando del griego, y así como la palabra psicología salió de: *Psyjé*, mente, y *lógos*, estudio, de igual manera Peirce tomó del griego la palabra *pragma*, que significa acción o acto y nos dio el nuevo concepto de pragmatismo.

El pragmatismo se convirtió en la moda del pensamiento radical de la época, y se puede ver en los primeros escritos de Dewey, cuando residía en Chicago, en los que se dedicó a aquellas cosas muertas y remotas que pasaban por conocimiento. Ahora Dewey se interesó por la educación y la institución de la escuela porque creía que la filosofía, en esencia, es "la teoría generalizada de la educación";[2] y de esa manera, siguiendo su aceptación creciente del pragmatismo, vio que si tal criterio se aplicaba a la actividad

escolar, gran parte de esta última se llegaría a considerar en menos que insignificante; era positivamente deseducativa, en el sentido más profundo del término.

¿Qué, de hecho, ocurría en la mayor parte de las escuelas hacia finales del siglo XIX? Obviamente es una pregunta que requiere una respuesta muy plena y compleja, pero por lo general las características principales están claras. No obstante las ideas de Rousseau y sus seguidores, el modelo tradicional seguía siendo dominante. La educación, en buena parte, se concebía como el proceso de la instrucción formal primordialmente en los elementos relacionados con las letras y con las habilidades vocacionales respectivas y de manera secundaria como adquisición de una amplia gama de conocimientos. Muchos de los reformadores e innovadores en educación ejercían una influencia moderada en casos particulares, pero el cuadro general era, a pesar de todo, muy uniforme. El reavivamiento clásico dominaba las metas educativas, hasta el grado de que, más allá del nivel de socialización, se consideraba que llevaban al logro de la virtud, en el concepto clásico, inmutado desde la *areté* de Platón y Aristóteles y la *virtus* de Cicerón y Quintiliano. El cometido de la escuela era iniciar al niño en la cultura de la civilización, pues a medida que la mente se disciplinaba se formaba el carácter ético, como lo había defendido convincentemente Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Todo esto provenía de la creencia de que el conocimiento era un *corpus* bien ordenado de informaciones, organizado en disciplinas básicas, como la literatura, el lenguaje, la historia, la geografía, las matemáticas y así sucesivamente, cuerpo que, según se sostenía, poseía una existencia independiente. El paradigma más usual sobre lo que era la mente, era la idea aristotélica de la *tabula rasa* o pizarra en blanco, que tenía una capacidad latente de recibir y ordenar el conocimiento (Aristóteles la denominó "facultad innata de discernimiento").[3] De igual manera se creía en el siglo XIX que la mente poseía capacidades específicas o "facultades", como la memoria, la voluntad, la perseverancia (algunas listas son inmensamente largas), que se podían fortalecer mediante el ejercicio, de manera especial el ejercicio verbal. El concepto del ejercicio de las facultades, conocido como disciplina formal, guiaba gran parte de las actividades docentes.

La tarea del maestro se sabía muy bien: tenía la responsabilidad de organizar el conocimiento de una manera estructurada, empleando por lo general tales principios de ordenamiento como el paso de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, comunicándoselo a los alumnos de manera oral, por escrito en la pizarra, haciendo que leyeran libros o revisando mapas. Los alumnos debían aprender de memoria esa información, y por lo mismo se empleaba el coro y otras mnemotécnicas, pensándose que con el tiempo la mente se organizaría como era conveniente conforme al paradigma paralelo de la objetividad ordenada del mundo exterior. En fin, el propósito de la enseñanza era lograr una pauta verbal y

simbólica del conocimiento en la mente supuestamente receptiva del niño. Sin embargo, siempre había un problema que presentaban los propios alumnos. Ese método de enseñanza, de manera especial porque eran comunes las clases numerosas, significaba que los niños debían quedarse sentados y quietos para captar las palabras del maestro. Se premiaba la pasividad; como se decía con ingenio en lengua inglesa, las escuelas eran "sit-stilleries",* por lo que el maestro tenía un cometido más: mantener el orden. De todas formas, como los niños seguían charlando, meneándose y distrayéndose, en la escuela de aquella época había pláticas complementarias de premios y castigos, que de ordinario se conocían bajo la noción general de disciplina. En la opinión de aquel entonces, la buena enseñanza debía hacer que el niño adoptara una actitud positiva, por lo que la "motivación" se convirtió en una actividad pedagógica importante, y entendíase por ésta que el maestro suscitara en el niño el interés por la materia que se debía aprender. Se otorgaban premios, siempre exteriores a la tarea, cuando ésta se llevaba a cabo de manera satisfactoria; y esta práctica se institucionalizó en una de las grandes paradojas: las recompensas con frecuencia asumían la forma de una exención de trabajo ulterior, hasta el grado de que se permitía al niño abandonar la escuela antes de que sonara la campana. Los castigados operaban a la inversa; y así, cuando no se lograba aprender, generalmente se acrecentaba la carga laboral que el niño no había logrado concluir, o se recurría a la azotaina o a la vara. Esos procedimientos, al propio tiempo, se creía que estructuraban el carácter moral y conducían al cultivo de la virtud.

Dewey reaccionó vigorosamente contra tal práctica general. No estaba solo, desde luego, aunque nunca fulminó con la intensidad de Joseph Rice, crítico contemporáneo de las escuelas, cuyos amargos denuestos estimularon una ola de reformas. La reacción de Dewey, característica de él, se encauzó en una argumentación construida filosóficamente de una manera resuelta. El mal de la educación a principios del siglo XX —sostenía—, era casi su total insignificancia: era una preparación de esclavos. Las metas de la virtud y del carácter moral se imponían desde arriba a partir de una metafísica dudosa, quizá vacía; el plan de estudios era un conjunto abrumador de conocimientos y un *corpus* en el peor sentido posible, o sea, del todo inanimado. La entera psicología del niño como ser humano integral estaba violada; mente y cuerpo estaban separados, como abstracciones, suprimido este último violentamente si era necesario. Todo estaba encauzado a que la mente "empollara" vastas cantidades de fórmulas verbales en su mayoría, disfrazadas de conocimiento, vacías de contenido real e impuestas por un maestro necesariamente autoritario; todo aparte de cualquier contexto experimental en

* Juego de palabras sobre la palabra destilería y *sit* (sentarse) y *still* (quedarse quieto).

el que en un principio se hubieran originado. La educación tradicional, según aseveró una y otra vez, era autoritaria; se fundaba en que el alumno necesariamente tenía que depender de la mente y voluntad de otro. Bajo tales circunstancias, ¿cómo podían los jóvenes convertirse en miembros participantes y constructivos de una democracia cuya meta era ampliar las potencialidades de buena vida para todo el mundo? Dewey proporcionó una respuesta que entusiasmó primero a Estados Unidos y luego a gran parte del mundo occidental. Todo el concepto y la práctica de la educación —afirmó—, debía cambiar radicalmente.

Es este cambio lo que constituye la reforma más significativa de Dewey, y es el que se plantea con detalle en su primer gran escrito educativo: *Democracia y educación*, publicado en 1916. Sostenía que toda la educación debía ser científica en el sentido riguroso de la palabra. La escuela debía convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad; el conocimiento acumulado por la sociedad debería verse operar de manera palpable. Y además éste debía ser un proceso continuado: la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental. Ese libro, donde se planteó esa doctrina revolucionaria, se convirtió de inmediato en el centro de interés educativo en Estados Unidos y estimuló una discusión tremenda y algunas reacciones acerbas. Continuó siendo un libro influyente durante los decenios que siguieron y actualmente se sigue imprimiendo.

La base de la teoría educativa de Dewey no es metafísica en el sentido tradicional, sino que más bien comienza su tesis desde un punto de partida antropológico y psicológico. La vida —afirma— busca su propia razón de ser, que el hombre se procura mediante la sociedad organizada. La educación es fundamental en ese proceso porque permite que el individuo mantenga su propia continuidad, aprendiendo las técnicas de supervivencia y de desarrollo a partir de la experiencia acumulada por su grupo. A medida que la vida se vuelve más compleja, la educación también se transforma en algo más "formal" que "intencional" y en gran parte está dirigida a lograr que el joven acabe aceptando la moralidad de su sociedad. En este punto, dos son las sendas posibles: ver que esa moralidad —en el sentido pleno de modo de ser de la sociedad— es algo cerrado, fijo e inmutable, o considerarla como abierta, tentativa y sujeta a revisión, a la luz de la continuada experiencia social. Sólo este último camino debería ser el admitido en una democracia, porque tal sistema se basa por definición en las presuposiciones del valor inalienable y de la dignidad por igual en todas las personas.

De tal suposición siguen importantes implicaciones educativas. El niño, cuya característica dominante es la plasticidad, ha de mantenerse en esa tesitura; debe ser animado a que siga esta proclividad "natural" a buscar, inquirir, explorar y sumergirse en el ambiente y aprender de la experien-

cia. Esto conduce, según Dewey, a un crecimiento, entendiendo por ese concepto fundamental la noción de la forma más deseable de comportamiento humano, que es la disposición de reaccionar siempre a las nuevas situaciones con interés, flexibilidad y curiosidad. El hombre ha de buscar siempre responder creativamente. Lo contrario es responder con una solución dada, un prejuicio, y donde se impone una actitud estática, ya mantenida, una creencia, sobre la nueva situación. Este último enfoque —aseveraba— era exactamente el propugnado por las escuelas: cerraban los ojos del niño imponiéndole opiniones determinadas acerca del mundo y soluciones previamente desarrolladas. Ésta, es claro, era su objeción al tipo de escolaridad arriba descrito que predominaba en el siglo XIX. En ese esquema, a los niños se les enseñaba en virtud de un plan de estudios preordenado, obligándoseles a ver el mundo de una manera fija, acabada y ordenada. Su único logro posible era ver cuánto podían memorizar de todo ello.

¿Cómo, pues, reconcilió Dewey los dos conceptos de la prioridad de la continuidad social con la necesidad de la flexibilidad del individuo? Principalmente arguyendo que la experiencia colectiva de una sociedad democrática debía verse como una fuente para resolver problemas futuros. De esa manera vio la historia y toda la enseñanza organizada como "asignaturas", taxonomía de soluciones previas. Así, el niño debía aproximarse a las asignaturas como a conjuntos de material que mantenían nexos posibles con la acción futura; eran materias que no se debían reverenciar y aprender de memoria por ser lo que eran. Gran parte de la enseñanza escolar era puramente verbal, de manera que los niños memorizaban las cosas sin saber lo que decían. Dewey reconoció que la asignatura tenía la posibilidad, si se usaba adecuadamente, de ampliar el significado de nuestra experiencia, pero a menudo no era más que una forma árida y machacona de recitación enciclopédica que, por lo general, no tenía relevancia para las experiencias reales de la vida del individuo.

Actividad es uno de los términos clave de Dewey; es la característica humana dominante. El hombre actúa constantemente para mantener la continuidad de la vida, porque la constancia de la continuidad y, por tanto, la supervivencia, son parte del orden de la naturaleza. Dewey consideró a la vida como una secuencia continua de retos, punto de vista que se encarecía más en la época en que le tocó vivir. La ciencia, la tecnología y la industria estaban brotando, y las verdades de ayer iban siendo sobreseídas rápidamente por los adelantos de la investigación experimental. Dewey fue claro en su aceptación de la industria: hemos de procurar la máquina porque es el instrumento por medio del cual la gente puede quedar liberada de las ocupaciones rutinarias esclavizantes y puede disfrutar de una vida de actividad creativa y bien determinada. De aquí derivó otra de sus grandes ideas educativas: la educación debía estar en consonancia con la sociedad, la que en ese tiempo era una democracia industrial en desarro-

llo. La educación en sí debía ser un proceso democrático de actividad conjunta, guiada por la forma más excelsa de resolución de problemas jamás ideada: el método científico. Así, ya en los años de Chicago, Dewey concebía a la escuela como un laboratorio, no como una destilería, y el aprendizaje como experimentación y búsqueda de lo desconocido, no como una absorción pasiva de "hechos" exteriores. Desatornilló los pupitres del suelo y en su lugar puso bancos de laboratorio; desapareció la mesa del maestro y se permitió a los niños que se levantaran, que se movieran y hablaran, al tiempo que estudiaban asuntos relacionados con la vida. Con el paso de los años fue apareciendo una tremenda literatura sobre el aprendizaje "activo", junto con un método afín: el "proyectivo".

La perspectiva experimental es esencial para dar soluciones constructivas, y Dewey fue de sus iniciadores en el pensamiento educativo. ¿Cuándo pensamos realmente?, se preguntaba, y su respuesta estuvo pronta: cuando se nos desafía. Y los retos, como ya se ha señalado, son parte de nuestra vida. Así vino su siguiente pregunta: *¿cómo* pensamos? Y esa respuesta, en este caso, ofrecía dos alternativas: aceptando las opiniones ajenas o participando nosotros mismos en un proceso de investigación crítica. El primer enfoque no es propiamente pensamiento y es característico del esclavo: el hombre democrático debe alcanzar soluciones genuinas. Así, siguiendo lo que creía que era el método científico, Dewey planteó una secuencia de cinco estadios del acto completo del pensamiento. Pensamos, en el sentido pleno de la palabra, cuando nos vemos retados por un problema que nos estimula a buscarle una solución. El paso siguiente es recoger datos; inquirir las condiciones que causan el problema. Luego pensamos una secuencia ordenada de etapas hacia una solución, o en palabras de científico: construimos una hipótesis, y posteriormente la comprobamos con la aplicación, la cual, en caso de que rinda una confirmación, resuelve el problema. Si la hipótesis no se confirma, entonces volvemos a los datos y empleamos la hipótesis fallida como un elemento más, a la par que tratamos de estructurar una nueva hipótesis tomando en cuenta nuestra experiencia anterior, y procedemos como antes. La verdadera ciencia del laboratorio con frecuencia debe reconstruir hipótesis muchas veces antes de que lleguen las soluciones finales, y lo mismo vale decir de la vida humana en general.

Dewey se opuso siempre tanto al dualismo de la metafísica tradicional (mente-cuerpo, sujeto-objeto, ser-devenir, etcétera), como a la tendencia constante de dar sustancia a las abstracciones. Por lo mismo criticó conceptos como mente, inteligencia, interés, atención y disciplinas en las discusiones educativas.

En efecto, fue la creencia de que ésos y otros muchos términos tienen una existencia sustantiva la que, en su opinión, había conducido a las malas características de la educación tradicional. No poseemos una "mente" que fuera una entidad separada contenida en sí; participamos siempre como personas que reaccionan de una manera total. No hay facultades abstrac-

tas de inteligencia, interés, atención y disciplina; por el contrario, cuando operamos en busca de solución científica a los problemas, actuamos inteligentemente y en tal actuación nos comprometemos (o "interesamos", del latín *inter est*, o sea, estar entre el que actúa y la actividad), atendemos y controlamos nuestra conducta. Por lo mismo, Dewey creía que si las escuelas basaran sus actividades en la investigación científica, desaparecería una buena cantidad de obligación y coerción, y se harían innecesarias, más bien redundantes, prácticas falsas tales como la motivación. Y esto, a su vez, conduciría a la desaparición de uno de los máximos enemigos de la democracia: el dualismo (heredado de los griegos) de ocio y trabajo. No hay nada que intrínsecamente sea liberal o aliberal: todo aquello que contribuye a la solución de los problemas es potencialmente liberador, y no es exclusivo de ninguna clase especial de estudios. Por el contrario, todo aquello que impida la actividad creativa, como ocurre con gran parte del plan de estudios tradicional de las humanidades, es potencialmente aliberal.

¿Cómo, pues, adquiere el individuo su moralidad? ¿Cómo llega a desarrollar un conjunto de valores propios? Una vez más, Dewey encontró la respuesta en su teoría científica y democrática. Su rechazo de un sistema axiológico externo impuesto desde arriba, como el que invocan las metafísicas tradicionales, fue la causa de mucha de la oposición que le presentó la Iglesia. Dewey sostenía que la moralidad se aprende dentro de un contexto social observando las reglas correspondientes, y esas reglas en su teoría emergen de una experiencia conjunta y compartida. Así, el maestro es a la vez un alumno cooperativo, pero mayor y más sensato. Su cometido consiste en auxiliar al niño a aprender los valores de la participación democrática, no impartiendo información sino inquiriendo las situaciones problemáticas.

Así, pues, en una sociedad auténticamente democrática, la educación debería quedar controlada por el Estado y todo el mundo debería acudir a la escuela, independientemente de su sexo, religión, destreza o clase social. Cualquier otro sistema es divisivo e inculca principios antidemocráticos; por lo mismo carece de función educativa genuina e inhibe el aprendizaje de los valores democráticos más amplios.

Los valores no siempre quedan definidos tan ampliamente, y Dewey se dio cuenta del hecho de que el término "valores", al igual que muchos otros que empleamos, es una abstracción. En la práctica sólo está el acto de valorar, y éste se realiza mediante el método científico. Aprendemos cuando, enfrentados a la necesidad de escoger entre diversas posibilidades de acción, nos dedicamos a construir hipótesis que, por definición, anticipan las consecuencias de determinado modo de actuar. El proceso de formar hipótesis sanas presupone el juicio, puesto que un acto completo de cogitación comporta anticipar las consecuencias para los demás, para la comunidad en general, y para el ambiente tanto como para nosotros mismos. Esto no quiere decir que toda hipótesis logre tal objetivo en todos los casos; si

pudiéramos, afirmó Dewey, viviríamos en un mundo acabado. Debemos aceptar el hecho de que podemos fracasar y de que nuestras hipótesis pueden ser imperfectas; debemos aceptar siempre las limitaciones a nuestra visión, lo mismo que la realidad de que la solución a los problemas, incluso cuando llega a funcionar y, por lo tanto, corresponde a la prueba pragmática de la verdad, quizá sólo sea parcial. Es decir, que estamos dispuestos a cometer errores. Pero para garantizar y mantener la democracia no podemos ser negligentes. Siempre debemos estar alerta respecto de la naturaleza tentativa de nuestras conclusiones y de las limitaciones de nuestro entendimiento. La genuina moralidad proviene siempre de buscar continuamente el ser flexibles, estar alerta y creativamente preparados ante los nuevos desafíos; transmitir esta cualidad a los más jóvenes es el propósito más excelso que se puede dar a la educación.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Dewey escribió gran cantidad de libros, cuyos títulos más importantes en materia educativa son los siguientes (en orden cronológico):

The school and society, Chicago University Press, Chicago, 1899 (la 2a. edición se hizo en 1915).

The child and the curriculum, Chicago University Press, Chicago, 1902 (reimpreso en un solo volumen con *The school and society* por Chicago University Press, Phoenix Boods, 1956).

How we think, D.C. Heath, Boston, 1910 (edición corregida en 1933).

Democracy and education, Macmillan, Nueva York, 1916.

Experience and education, Kappa Delta Pi Lectures, Lafayette (Indiana), 1938; publicado por Macmillan (Collier Books), Nueva York, 1963.

Las obras completas de Dewey se citan en: *John Dewey: A centennial biography*, a cargo de M.H. Thomas, University of Chicago Press, Chicago, 1962.

NOTAS DE REFERENCIAS

[1] C. Hartshorne y P. Weiss (a su cargo), *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 1960, vols 5-6, p. 1.

[2] J. Dewey, *Democracy and education*, Macmillan, Nueva York, 1916, p. 387.

[3] Aristóteles, *Analítica posterior*, Libro II, cap. 19 (ver p. 103 de este libro).

Selecciones

Tres de las obras de Dewey se presentan aquí: Escuela y sociedad, Democracia y educación *y* Experiencia y educación. *El breve extracto de* Escuela y sociedad *(1899) ilustra la preocupación temprana de Dewey por convertir el aula en laboratorio social; a la vez que su búsqueda de un nuevo tipo de mobiliario escolar tiene moraleja incluso para hoy.*

El escrito más prolijo de esta selección es el de Democracia y educación. *Publicado en 1916, y con ediciones actuales, es una obra razonablemente larga de más de 400 páginas, organizada en 26 capítulos. Todos ellos contienen escrupulosos estudios, aunque sus ideas centrales parecen estar contenidas en las secciones que siguen, que describen el concepto básico de Dewey del crecimiento, la necesidad de determinar las metas como guía para una dirección apropiada de dicho crecimiento y el modo en que podemos pensar de manera inteligente (científicamente para alcanzar esas metas), el papel de la asignatura (la tradición cultural) como medio de auxilio, el modo en que aparecen los valores y sirven para guiarnos y el desarrollo de los valores hasta convertirse un una teoría moral.*

La tercera selección, el capítulo IV de Experiencia y educación *(1938), intenta proporcionar un ejemplo del enfoque de Dewey frente al control social, donde arguye contra la imposición autoritaria y aboga por el control para participar conjuntamente en actividades interesantes. El control ha sido siempre un problema escolar llevado y traído, y Dewey plantea aquí su opinión, que es muy seguida, de que el problema del control queda minimizado, si no eliminado, cuando la gente está dispuesta y participa conscientemente en empresas compartidas.*

Escuela y sociedad*

Capítulo II. La escuela y la vida del niño

Hace algunos años iba mirando las tiendas de suministro escolar de la ciudad para encontrar pupitres y sillas que parecieran del todo aceptables por cualquier lado que se mirara (artístico, higiénico y educativo) a las necesidades de los niños. Tuvimos gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos, hasta que por fin un comerciante, más inteligente que los demás, me hizo esta observación: "Me temo que no encontrará lo que desea. Usted busca algo que sirva para que trabajen los niños; y todo esto es para que escuchen". Esto nos dice cómo es la educación tradicional. Así como un biólogo puede tomar un hueso o dos y reconstruir todo el animal,

* De John Dewey, *School and society*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres, Copyright 1915 y 1943 por John Dewey. Reservados todos los derechos. Publicado en noviembre de 1899, 2a. edición, agosto de 1915; 21 impresión, 1965.

de igual manera, si ponemos el ojo de la mente en cualquier aula escolar, con sus hileras de feos pupitres en orden geométrico, abarrotadas de manera que apenas haya lugar para moverse por la habitación, con todos los pupitres casi del mismo tamaño, con el espacio justo "para sostener libros, lápices y papel, más una mesa, algunas sillas y las paredes desnudas (a lo más con algunos cuadros), podemos reconstruir toda la actividad educativa que se puede llevar a efecto en tal lugar. Todo está hecho "para escuchar", porque estudiar lecciones sin más de un libro es sólo otro modo de escuchar; señala la dependencia que tiene la mente frente a otro. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad, estar absorto; que existen ciertos materiales prefabricados, preparados por el superintendente escolar, la directiva, el maestro, de lo que el niño ha de tomar la mayor cantidad posible en el menor tiempo posible.

Hay poco espacio en el aula tradicional para que el niño trabaje. El taller, el laboratorio, los materiales, los instrumentos con que el niño pueda construir, crear e investigar activamente, e incluso el espacio requerido, por lo general faltan. Las cosas que tienen que ver con estos procesos no han logrado un lugar definitivamente reconocido en educación. Son los que las autoridades en educación que suelen escribir en las páginas editoriales de los periódicos denominan con el término general de "minucias". El otro día, una dama me dijo que había visitado varias escuelas para ver si había alguna donde la actividad por parte de los niños precediera a la impartición del conocimiento por parte del maestro, donde los niños tuvieran algún motivo para pedir más conocimientos. Había visitado, según dijo, veinticuatro escuelas antes de encontrar el primer caso. He de añadir que no era en esta ciudad.

Otra cosa que nos indican esas aulas, con sus hileras de bancos, es que todo está dispuesto para contener el mayor número de alumnos posible; para tratar con ellos en masa, como unidades agregadas, lo que significa, una vez más, que deben ser tratados pasivamente. En el momento en que los niños actúan, se individualizan, cesan de ser una masa y se convierten en seres eternamente distinguibles, con quienes nos topamos cuando estamos fuera de la escuela, en el hogar, en la familia, en el patio de juego o en el vecindario.

Según la misma base se puede explicar la uniformidad de método y de plan de estudios. Si todo se fundamenta en "escuchar", se puede tener uniformidad de material y métodos. El oído, y el libro que refleja el oído, constituyen el medio, igual para todos. Casi no hay oportunidad para ajuste a las diversas capacidades y exigencias. Hay cierta cantidad (algo fijo) de resultados y logros preestablecidos con los que todos los niños se deben familiarizar en un tiempo dado. Es en respuesta a esa exigencia que se ha desarrollado el plan de estudios desde la escuela elemental hasta logros técnicos que se requieren en el mundo. A continuación viene el problema matemático: dividir esto entre seis, doce o dieciséis años de vida escolar.

Dése a los niños cada año la fracción alícuota del total y, cuando hayan acabado, dominarán el todo. Abarcando tanto terreno durante una hora, un día, una semana o un año, todo llega con perfecto equilibrio hasta el final, con tal de que no olviden lo que hayan aprendido anteriormente. Resultado de todo esto es lo que dice Matthew Arnold del informe que le dio con orgullo una autoridad educativa de Francia, de que había tantos miles de niños que estaban estudiando a determinada hora, pongamos por caso las once de la mañana, tal lección de geografía y en una de nuestras ciudades del oeste el director hacía el mismo alarde a cualquier visitante.

Quizá he exagerado algo para dejar en claro los puntos típicos de la vieja educación: la pasividad de actitud, el amasamiento mecánico de niños, su uniformidad de plan de estudios y método. Se puede resumir afirmando que el centro de gravedad se encuentra fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquier lugar y en todas partes que uno quiera, excepto en los instintos y actividades inmediatos del propio niño. Sobre esa base no se necesita decir mucho acerca de la vida de éste. Se puede decir mucho más sobre cómo estudia el niño, pero la escuela no es lugar donde éste viva. Ahora bien, el cambio que se columbra en nuestra educación es un traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución, que no difiere de la implantada por Copérnico cuando el centro astronómico cambió de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el Sol en torno al cual giran los empleos de la educación; él es el centro en torno al cual se organizan.

Democracia y educación*

Capítulo IV. La educación como crecimiento

Las condiciones del crecimiento

Al dirigir las actividades del joven, la sociedad determina su propio futuro, al tiempo que determina el del joven. Dado que éste en un tiempo posterior compondrá la sociedad de ese periodo, la naturaleza de ésta girará en torno a la dirección que se hayan dado a las actividades del niño en una etapa anterior.

Este movimiento acumulado de acciones enfocadas a un resultado posterior, es lo que significa crecimiento.

La primera condición del crecimiento es la inmadurez. Esto puede parecer una simple evidencia, o sea, que esté desarrollado. Pero el prefijo "in" de la palabra inmadurez, significa algo positivo, no un simple

---

* Reimpreso con permiso de Macmillan Publishing Co, Inc., de John Dewey, *Democracy and education*, copyright 1916 por Macmillan Publishing Co., Inc., renovada en 1944 por John Dewey.

vacío o falta. Hay que notar que los términos de "capacidad" y "potencialidad" poseen significado doble, uno negativo y positivo el otro. Capacidad puede significar mera receptividad, como la capacidad de un cuarto de galón. Podemos significar por potencialidad un estado meramente durmiente o quiescente, o sea, la capacidad de convertirse en algo distinto por influencias externas. Pero también podemos indicar por capacidad una habilidad o poder; y por potencialidad, potencia o fuerza. Ahora bien, cuando afirmamos que inmadurez significa posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de los poderes que puedan existir en una época posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la *capacidad* de desarrollarse.

Nuestra tendencia a entender la inmadurez como una mera falta, y el crecimiento como algo que llena la brecha entre lo inmaduro y lo maduro, se debe a considerar *comparativamente* al niño, en vez de hacerlo intrínsecamente. Sólo tratamos el crecimiento como una privación porque lo medimos por la adultez como un escotillón fijo. Esto hace que fijemos la atención sobre lo que el niño no tiene y no poseerá hasta que llegue a ser hombre. Este punto de vista comparativo es legítimo para algunos propósitos, pero si lo convertimos en definitivo, surge la cuestión de si no nos hacemos culpables de una presunción arrogante. Si los niños pudieran expresarse sincera y pormenorizadamente, nos dirían otra cosa; y existe una autoridad adulta excelente para convencernos de que, en lo que se refiere a ciertos propósitos morales e intelectuales, los adultos han de hacerse niños.

Salta a la vista cuán seria es la suposición de que las posibilidades de la inmadurez tienen característica negativa; cuando queremos indicar que reflejan que el crecimiento se ha cumplido, decimos que se ha *realizado*, es decir, algo merecido, algo que ya no crece. La utilidad de la suposición previa se ve en el hecho de que todo adulto presiente la imputación de que ya no tiene posibilidades de crecimiento, y mientras se percate de que le están cerradas, lamenta el hecho como prueba de una carencia, en vez de atenerse a lo logrado como manifestación adecuada de poder. ¿Por qué medir con reglas distintas al niño y al adulto?

Si se toma como absoluta, y no comparativamente, la inmadurez designa una fuerza o capacidad positiva, el *poder* de crecer. No debemos extraer o deducir actividades positivas del niño, como quisieran algunas doctrinas educativas. Donde hay vida, ya existen actividades afanosas y apasionadas. El crecimiento no es algo hecho, sino algo que hacer. El aspecto positivo y constructivo de la posibilidad es la clave para entender los dos rasgos principales de la inmadurez: la dependencia y la plasticidad.[1] Parece absurdo oír que se toma la dependencia como algo positivo, y más absurdo aún si se considera como un poder. Ahora bien, si la dependencia fuera sólo desvalidez, jamás habría desarrollo alguno. Un ser meramente impotente siempre ha de ser llevado por otros. El

hecho de que la dependencia vaya acompañada de crecimiento en capacidades, no de un lapso siempre creciente en el parasitismo, nos indica que tiene algo constructivo. El ser meramente protegido por otros no fomentaría el crecimiento,[2] puesto que sólo levantaría un muro en torno a la impotencia. Con referencia al mundo físico, el niño es un desvalido. Al nacer y mucho tiempo después, carece del poder de abrirse paso físicamente, de hacer su vida. Si lo tuviera que hacer por sí mismo, apenas podría vivir más allá de una hora. A este respecto, su desvalidez es casi completa. Los cachorros de las bestias son inmensamente superiores a él. Físicamente es débil y es incapaz de aplicar la fuerza que posee para enfrentarse al ambiente físico.

1. El carácter total de esa desvalidez indica, empero, que existe algún poder compensador. La capacidad de ciertos cachorros para adaptarse bastante bien a las condiciones físicas ya desde un periodo temprano, indica el hecho de que su vida no está ligada íntimamente con la de quienes los rodean. Por así decirlo, se ven obligados a poseer dotes físicas porque carecen de dotes sociales. Pero los infantes humanos pueden aguantar la incapacidad física porque poseen capacidad social. A veces hablamos y pensamos como si estuvieran simplemente *físicamente* presentes en un entorno social; como si las fuerzas sociales residieran exclusivamente en los adultos que cuidan de ellos, como si se tratara de recipientes vacíos. Si se dijera que los niños están dotados maravillosamente en sí de *poder* para ganarse la atención cooperativista de los demás, se pensaría que se trata de una manera rebuscada de decir que los demás son maravillosamente atentos con las necesidades de los niños. Pero la observación demuestra que éstos están dotados de un equipo de primer orden para el trato social. Pocas personas adultas han conservado toda la capacidad sensible y sensitiva de los niños para vibrar empáticamente con las actitudes y acciones de quienes los circundan. La indiferencia ante las cosas físicas (que comporta la incapacidad de controlarlas) va acompañada por una intensificación correspondiente del interés y atención a las acciones de la gente. El mecanismo nativo del niño y sus impulsos tienden a dar respuestas sociales prontas. La afirmación de que los niños antes de la adolescencia están autocentrados egoístamente, aun en el caso de que fuera cierta, no contradeciría la verdad de tal afirmación. Sólo significaría que su respuesta social se emplea en beneficio propio, no que esté ausente. Pero en realidad tal afirmación no es cierta. Los hechos que se aducen en apoyo del supuesto egoísmo puro de los niños, en realidad muestran la intensidad y tino con que van hacia su blanco. Si las metas que forman dicho blanco parecen estrechas y egoístas a los adultos, sólo es porque éstos (por medio de un acaparamiento similar en su época) han logrado dominar esas metas que, por lo consiguiente, han cesado de

interesarles. Gran parte del residuo del supuesto egoísmo nativo de los niños, es simplemente un egoísmo que se contrapone al egoísmo de los adultos. A una persona adulta demasiado embebida en sus propios asuntos para interesarse por los problemas de los niños, éstos sin duda le han de parecer exageradamente concentrados en *sus* propios asuntos.

Desde el punto de vista social, dependencia indica poder más que debilidad; implica interdependencia. Existe el peligro de que el incremento de la independencia personal reduzca la capacidad social del individuo. Cuando la persona se hace más dueña de sí, se vuelve más autosuficiente, lo que puede conducir a distanciamiento e indiferencia. Con frecuencia se convierte en un individuo tan insensible en sus relaciones con los demás, que se forma la ilusión de ser realmente capaz de permanecer y actuar a solas, forma innominada de desequilibrio a la que habrá que atribuir gran parte de los sufrimientos remediables del mundo.

2. La adaptabilidad específica de una criatura inmadura al crecimiento, constituye su *plasticidad.* Pero ésta es algo muy distinto de la plasticidad de la masilla o de la cera. No es una capacidad para asumir un cambio de forma de acuerdo con la presión exterior; más bien se parece a la elasticidad con que algunas personas adoptan las peculiaridades de lo que les rodea, al tiempo que retiene su propia inclinación. Pero es algo más profundo. Es esencialmente la capacidad de aprender de la experiencia; el poder de retener de una experiencia algo que servirá para enfrentarse a las dificultades en una actuación posterior. Ello significa poder de modificar las acciones de acuerdo con los resultados de las experiencias previas, o sea, el poder de desarrollar disposiciones. Sin él es imposible la adquisición de hábitos.

Es un hecho familiar que los jóvenes de los animales superiores, y en especial el joven humano, han de *aprender* a utilizar sus reacciones instintivas. El ser humano nace con un número mayor de tendencias instintivas que los otros animales. Pero los instintos de los animales inferiores se perfeccionan para la acción debida, desde un periodo temprano posterior al nacimiento, mientras que la mayoría de los instintos del infante humano poco sirven tal como están. Un poder especializado de ajuste garantiza la eficiencia inmediata, pero al igual que el billete de ferrocarril, sólo es válido para un trayecto. Un ser que, para usar sus ojos, oídos, manos y piernas, ha de experimentar con diversas combinaciones de reacciones, logra un control flexible y variado. Un pollito, por ejemplo, pica adecuadamente un pedazo de comida a las pocas horas de haber salido del cascarón. Esto significa que las coordinaciones bien definidas de las actividades de los ojos, para ver, y del cuerpo y la cabeza, para golpear, se perfeccionan con unos cuantos intentos. El infante necesita unos seis meses para poder medir con una exactitud aproximada la

acción de alcanzar, que coordinará con sus actividades visuales; esto es, para poder decir si puede alcanzar su objeto visto y cómo realizar la acción. Como resultado, el pollito está limitado por la perfección relativa de su dotación original. El infante tiene la ventaja de la *multitud* de reacciones instintivas tentativas y de las experiencias que las acompañan, incluso aunque temporalmente se halle en desventaja porque se entrecruzan. Al aprender una acción, en vez de poseerla ya prefabricada, necesariamente se aprende a variar sus factores, a hacer combinaciones de los mismos, según cambien las circunstancias. Hay abierta la posibilidad de un progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos que son válidos para su uso en otras situaciones. Más importante aún es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprende a aprender... .

Los hábitos como expresiones del crecimiento

Ya hemos advertido que la plasticidad es la capacidad para retener e ir más allá de los factores de la experiencia anterior que modifica las actividades subsiguientes; esto significa capacidad para adquirir hábitos o desarrollar disposiciones determinadas. Ahora hemos de ponderar las características sobresalientes de los hábitos. En primer lugar, el hábito es una forma de capacidad ejecutiva o de eficiencia al actuar. Un hábito significa la capacidad para emplear las disposiciones naturales como medios para alcanzar fines. Es un control activo del ambiente a través del control de los órganos de la acción; es decir, podemos insistir en el control del cuerpo a expensas del control del ambiente. Pensamos en andar, hablar, tocar el piano; en las capacidades especializadas y características del acuarelista, el cirujano, el constructor de puentes, como si fueran simplemente facilidad, destreza y precisión por parte del organismo. Y desde luego que lo son, pero la medición del valor de tales cualidades reside en el control económico y efectivo del ambiente, que ellas garantizan. Para poder caminar se necesita tener a la propia disposición ciertas propiedades de la naturaleza, y lo mismo hay que decir de los hábitos.

No rara vez se define la educación como la adquisición de aquellos hábitos que realizan el ajuste del individuo a su ambiente. Tal definición expresa una fase especial del crecimiento, pero es esencial que el ajuste se entienda en su sentido activo de *control* de medios para lograr fines. Si pensamos en el hábito simplemente como un cambio realizado en el organismo, pasando por alto el hecho de que ese cambio consiste en la capacidad de efectuar cambios subsiguientes en el ambiente, nos veremos llevados a pensar en el "ajuste" como una conformidad al ambiente, de igual manera como la cera se conforma al sello que la imprime. El ambiente se considera como algo fijo, que proporciona en

su fijeza la meta y norma de los cambios que tienen lugar en el organismo; el ajuste es sólo acomodarnos a esa fijeza de las condiciones externas. El hábito como *habituación* es en efecto algo *relativamente* pasivo; nos acostumbramos a nuestro entorno: a nuestras ropas, nuestros zapatos y guantes; a la atmósfera mientras sea bastante aceptable; a nuestros compañeros diarios, y así sucesivamente. La conformidad al ambiente y el cambio producido en el organismo sin referencia a la capacidad de modificar el ambiente, es un rasgo marcado de tales habituaciones. Aparte del hecho de que no estamos dotados para transmitir los rasgos de tales ajustes (que muy bien se podrían llamar *acomodaciones* para distinguirlas de los ajustes activos) a hábitos de uso activo de nuestro entorno, hay que señalar dos características de las habituaciones. En primer lugar, nos acostumbramos a las cosas porque *primero* las usamos.

Considérese el hecho de acostumbrarse a una ciudad extraña. En un principio hay una excesiva estimulación y una respuesta igualmente excesiva y mal adaptada. Poco a poco se van seleccionando algunos estímulos por su aplicabilidad, mientras que otros se van desechando. Podemos decir que, o bien no respondemos ya a ellos o, a decir verdad, hemos efectuado una respuesta persistente a los mismos, un equilibrio de ajuste. Esto significa, en segundo lugar, que este ajuste perdurable proporciona el trasfondo sobre el cual se hacen ajustes específicos a medida que se presenta la ocasión. Nunca nos interesa cambiar *todo* del ambiente: hay mucho que damos por supuesto y lo aceptamos como es. En ese trasfondo, nuestras actividades se enfocan a ciertos puntos, en un intento por establecer los cambios necesarios. La habituación es, de esta manera, nuestro ajuste a un ambiente, que al propio tiempo no vamos a modificar y que proporciona un punto de apoyo para nuestros hábitos activos.

En pocas palabras, la adaptación tiene tanto de adaptación del ambiente a nuestras propias actividades, como *de* nuestras actividades *al* ambiente. Una tribu salvaje pretende vivir en una región desértica. Se adapta, pero su adaptación comporta un máximo de aceptación, de tolerancia y enfrentamiento a las cosas como son, un máximo de aquiescencia pasiva y un mínimo de control activo, de sujeción al uso. Un pueblo civilizado entra en la escena; también se adapta. Introduce el riego, remueve cielo y tierra para encontrar plantas y animales que crezcan en tales condiciones; mediante una selección cuidadosa mejora las que allí crecen. Como consecuencia, el páramo florece como una rosa. El salvaje está meramente habituado; el hombre civilizado tiene hábitos que transforman el ambiente.

La trascendencia del hábito no se agota, sin embargo, en su fase ejecutiva y motriz. Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas, a la par que incremento en la facilidad económica y eficiencia

de la acción. Todo hábito marca una *inclinación*, una preferencia activa y una elección de condiciones que entran en su ejercicio. El hábito no espera, como Micawber, a que aparezca un estímulo para ponerse a actuar; busca activamente las ocasiones para pasar a la operación completa. Si hay algo que perturba su expresión, la inclinación se manifiesta en la intranquilidad y en la ansiedad. En el hábito hay familiarización con los materiales y equipos a los que se aplica la acción. Hay un modo bien determinado de entender las situaciones en las que opera el hábito. Los modos de pensamiento, observación y reflexión entran como formas de capacidad y de deseo en los hábitos que constituyen al hombre en ingeniero, arquitecto, médico o comerciante. En las formas no especializadas de trabajo, los factores intelectuales son mínimos, precisamente porque los hábitos no son de un grado tan elevado. Pero hay hábitos de juicio y de razonamiento, lo mismo que de manejo de una herramienta, de pintar un cuadro o de efectuar un experimento.

Tales afirmaciones, sin embargo, son reticencias. Los hábitos de la mente que entran en los hábitos del ojo y de la mano, proporcionan a éstos su significado. Sobre todo, el elemento intelectual del hábito fija la relación de éste con su variado y elástico uso, y, por tanto, con su continuo crecimiento. Hablamos de hábitos *fijos*. Bien, esa expresión quizá signifique poderes tan bien establecidos que su poseedor siempre disponga de ellos como de recursos cuando los necesite. Pero además se emplea en el sentido de rutina, con pérdida de frescura, de apertura de mente y de originalidad. La fijeza de un hábito puede significar que algo nos ha asido fijamente, en vez de que seamos nosotros los que tengamos poder sobre las cosas. Este hecho explica dos puntos que hay en la noción común de hábito: su identificación con los modos mecánicos y externos de la acción, pasando por alto las actitudes mentales y morales, y la tendencia a darles un mal significado, una identificación con los "malos hábitos". Más de una persona se sorprenderá de que a su aptitud en determinada profesión se le denomine hábito, porque más bien considera como hábito típico el empleo del tabaco, del licor o una lengua extranjera. El hábito para él es algo que lo domina, algo que no puede desechar fácilmente por más que el juicio lo condene.

Los hábitos se reducen a modos rutinarios de actuar, o degeneran en modos de acción a los que quedamos esclavizados en el grado en que la inteligencia está desconectada de ellos. Los hábitos rutinarios son acogitativos; los "malos" hábitos están tan separados de la razón, que se oponen a las conclusiones, deliberaciones y decisiones conscientes. Como hemos visto, la adquisición de hábitos se debe a una plasticidad original de nuestras naturalezas: a nuestra capacidad de variar las respuestas hasta dar con un modo eficiente y apropiado de actuar. Los hábitos rutinarios y los hábitos que nos poseen (en lugar de que nosotros los poseamos), son hábitos que acaban con la plasticidad. Marcan

la clausura del poder de variar. No se puede dudar de la tendencia de la plasticidad orgánica o de la base fisiológica a disminuir a medida que pasan los años. La acción instintivamente móvil y tan variada de la niñez, el amor a los nuevos estímulos y desarrollos, pronto pasa a un "asentarse", que significa aversión al cambio y reposo en los logros pasados. Sólo un ambiente que garantice el empleo pleno de la inteligencia en el proceso de formar hábitos, puede contrarrestar tal tendencia. Es claro que el mismo anquilosamiento de las condiciones orgánicas afecta las estructuras fisiológicas que entran en la cogitación. Pero este hecho sólo indica la necesidad del cuidado persistente de procurar que la función de la inteligencia se invoque en su posibilidad máxima. El método miope que regresa a la rutina mecánica y a la repetición para lograr la eficiencia externa del hábito, de la capacidad motriz sin pensamiento acompañante, indica un cerco deliberado del ambiente sobre el crecimiento.

Alcance educativo del concepto de desarrollo

Hasta aquí hemos tenido poco que decir acerca de educación. Nos hemos ocupado de las condiciones e implicaciones del crecimiento. Si nuestras conclusiones se justifican, acarrean sin embargo consecuencias educativas bien determinadas. Cuando se dice que la educación es desarrollo, todo depende de *cómo* se conciba al desarrollo. Nuestra conclusión neta es que la vida es desarrollo, y que desarrollarse y crecer es vida. Traducido a equivalentes educativos esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene ningún fin más allá de sí mismo; es su propio fin, y 2) que el proceso educativo es un continuo reorganizar, reconstruir y transformar.

1. El desarrollo, si se interpreta en términos *comparativos*, o sea, con respecto a los rasgos esenciales de la vida infantil o adulta, significa dirigir el poder por canales especiales: transformar los hábitos que comportan capacidad ejecutiva, precisión del interés y objetos específicos de la observación y del pensamiento. Pero esta perspectiva de comparación no es definitiva. El niño tiene poderes específicos; pasar por alto ese hecho es truncar o distorsionar los órganos sobre los que depende su crecimiento. El adulto emplea sus poderes para transformar su ambiente, ocasionando por lo mismo nuevos estímulos que reencauzan sus poderes y permiten que se mantengan en desarrollo. Pasar por alto tal hecho significa detener el desarrollo; significa un acomodo pasivo. Tanto el niño como el adulto normales, en otras palabras, están creciendo. La diferencia entre ellos no está entre crecer y no crecer, sino entre los modos de crecimiento que son apropiados a las diferentes condiciones. Con respecto al desarrollo de los poderes dedicados a enfrentarse a los

problemas científicos y económicos específicos, podemos decir que el niño ha de crecer en adultez; con respecto a la curiosidad, a la respuesta sin desviaciones y a la apertura de mente, podemos decir que el adulto ha de crecer en infantilismo. Tan cierta es una como la otra de estas afirmaciones.

Tres ideas que han sido criticadas, a saber: la naturaleza meramente privativa de la inmadurez, el ajuste estático a un ambiente fijo y la rigidez del hábito, se hallan conectadas con la falsa idea del crecimiento o del desarrollo como movimiento hacia una meta fija. El crecimiento se considera como algo que posee una meta, en vez de que sea una meta. Las contrapartidas educativas de las tres ideas básicas son: primero, fracaso al tomar en cuenta los poderes instintivos o naturales de los jóvenes; en segundo lugar, la falla al desarrollar iniciativas para enfrentarse a situaciones nuevas; y tercero, un énfasis indebido en el ejercicio y en otros medios que garantizan la pericia automática a expensas de la percepción personal. En todos los casos, el ambiente adulto se acepta como la norma para el niño. Se le educa *para él.*

Los instintos naturales se pasan por alto o se tratan como inconvenientes, como rasgos dañinos que se deben suprimir o, en todo caso, como algo que se debe acomodar a las normas externas. Dado que la conformidad es la meta, se lima todo aquello de la persona joven que sea claramente individual, o bien se considera como fuente de maldad o anarquía. La conformidad se hace equivalente a uniformidad. Por tanto, hay una falta inducida de interés en lo nuevo, una aversión al progreso y el temor a lo incierto y desconocido. Dado que la terminación del crecimiento es exterior y está más allá del proceso del crecimiento, hay que acudir a agentes externos para inducir el movimiento hacia él. Cuando un método cualquiera de educación se estigmatiza como mecánico, podemos estar seguros de que se debe acudir a la presión exterior para alcanzar la meta externa.

2. Dado que en realidad no hay nada que sea relativo al crecimiento, salvo un mayor crecimiento, tampoco hay nada a lo que se deba subordinar la educación, salvo a más educación. Es un tópico decir que la educación no ha de cesar cuando se abandona la escuela. Lo que indica tal tópico es que el propósito de la educación escolar es garantizar la continuación de la educación organizando los poderes que garantizan el crecimiento. La inclinación a aprender de la vida misma y a tomar las condiciones de la vida de manera que todos aprendan en el proceso de vivir, es el producto más codiciado de la escolaridad.

Cuando abandonamos todo intento de definir la inmadurez por medio de una comparación fija con los logros adultos, necesariamente dejamos de pensar que indique falta de los rasgos deseados. Si abandonamos tal noción, debemos someter nuestro hábito de considerar la ins-

trucción como método de suplir esa falta vertiendo conocimiento en el hueco mental y moral que espera ser rellenado. Como la vida significa crecimiento, una criatura viviente vive tan plena y positivamente en una etapa como en la otra, con la misma plenitud intrínseca y las mismas exigencias absolutas. Según esto, la educación es aquella empresa que proporciona las condiciones que garantizan el crecimiento o la satisfacción de la vida, independientemente de la edad. Primero consideramos con impaciencia la inmadurez, viéndola como algo que se debe superar lo más rápido posible. Luego el adulto formado por tales métodos educativos mira en retrospectiva con impaciente sentimiento sobre la niñez y la juventud, como un escenario de oportunidades perdidas y de poderes malbaratados. Esa situación irónica perdurará hasta que se reconozca que vivir tiene su propia calidad intrínseca y que la educación versa sobre esta calidad.

La percatación de que la vida es crecimiento nos protege de la llamada idealización de la infancia, que en realidad no es sino una condescendencia perezosa. No hay que identificar la vida con cualquier acto e interés superficiales. Aunque no siempre es fácil decir si lo que parece ser un entretenimiento superficial es signo de algún poder naciente pero impreparado, debemos recordar que las manifestaciones no han de ser aceptadas como fines en sí mismas. Son signos de un posible crecimiento. Deben ser transformadas en medio de desarrollo, de acrecentar el poder, sin condescender con ellas o cultivarlas por lo que son. La atención excesiva o los fenómenos superficiales (como represión o estímulo) pueden conducir a su fijación y, por lo mismo, a una detención del desarrollo. Qué impulsos son los que adelantan, no los que han sido, es lo que debe importar al progenitor y al maestro. El verdadero principio del respeto a la inmadurez no se puede plantear mejor que en las palabras de Emerson: "Respetad al niño; no seáis demasiado sus padres; no holléis su soledad. Pero oigo el clamor que responde a este consejo: ¿serás capaz de abandonar las riendas de la disciplina pública y privada, serás capaz de abandonar al niño a la carrera desbocada de sus propias pasiones y caprichos y llamar a esa anarquía respeto por la naturaleza del niño? Respondo: respetad al niño, respetadlo hasta el fin, pero también respetaos a vosotros... Los dos puntos principales de la educación de un niño son: mantener su esencia *natural* y educar todo menos eso. Mantened su esencia *natural*, pero detened su alboroto, alocamiento y travesura; mantened su naturaleza y *armadlo de conocimiento en la misma dirección a que apunta*". Como Emerson continúa demostrando, esa reverencia por el niño y el joven en vez de abrir una senda facilona a los profesores, "comporta de inmediato inmensas exigencias de tiempo, pensamiento y vida del maestro. Requiere tiempo, práctica, intuición, ocasión, grandes lecciones y gran ayuda de Dios, y sólo pensar en ponerla en práctica exige carácter y profundidad".

Resumen

El poder de crecer depende de la necesidad de los demás y de la plasticidad; esas dos condiciones se hallan en su apogeo en la infancia y juventud. La plasticidad o el poder de aprender de la experiencia significa formación de hábitos. Los hábitos dan control sobre el ambiente, poder para utilizarlo en favor de propósitos humanos. Los hábitos asumen la forma tanto de habituación, o sea, de un equilibrio general y persistente de las actividades orgánicas con el entorno, como de capacidades activas para reajustar la actividad de manera que se haga frente a las nuevas condiciones. Lo primero proporciona el marco del crecimiento, lo último constituye éste. Entre los hábitos activos están el pensamiento, la invención y la iniciativa de aplicar capacidades a nuevas metas. Se oponen a la rutina, que supone una detención del crecimiento. Dado que éste es la característica de la vida, la educación es un todo con el crecimiento; no tiene meta más allá de sí misma. El criterio del valor de la educación escolar es el grado en que estimula un deseo de continuado crecimiento y proporciona los medios para hacer el deseo efectivo de hecho.

Capítulo VIII. Las metas de la educación

La naturaleza de una meta

La explicación que hemos dado en capítulos anteriores sobre lo que es la educación, prácticamente se anticipaba a los resultados alcanzados en una discusión sobre la trascendencia de la educación en toda comunidad democrática, pues suponía que la meta de la educación es permitir que los individuos continúen su educación, o que el objeto y recompensa del aprendizaje es la capacidad continua de crecimiento. Ahora bien, esta idea no se puede aplicar a todos los miembros de una sociedad, excepto cuando hay un trato mutuo de hombre a hombre, y excepto cuando hay una providencia adecuada para la reconstrucción de los hábitos e instituciones sociales por medio de una amplia estimulación que provenga de intereses equitativamente distribuidos, y esto significa una sociedad democrática. En nuestra búsqueda de metas de la educación no debemos dedicarnos, por ende, a encontrar una meta fuera del proceso educativo al que está subordinada la educación. Toda nuestra concepción lo prohíbe. Nos interesa más bien el contraste que existe cuando las metas residen en el mismo proceso en el que operan o cuando son implantadas desde afuera. Este último estado de cosas es el que aflora cuando las relaciones sociales no están equitativamente balanceadas, pues en tal caso hay porciones de todo el grupo social que tienen sus metas determinadas por un dictamen externo; esas metas no

provendrán de un crecimiento libre de su propia experiencia ni sus propósitos nominales serán medios para más metas ulteriores de otros, en vez de serlo propias...

En contraposición al cumplimiento de algún proceso con la finalidad de que la actividad pueda proseguir, aparece el carácter estático de una meta que viene impuesta desde afuera de la actividad. Siempre se le concibe como algo fijo; es *algo* que debe ser logrado y poseído. Cuando se tiene tal noción, la actividad no es más que un medio inevitable para alcanzar otra cosa; no es significativa o importante por sí misma. Si se compara con la meta no es más que un mal necesario, algo por lo que se debe pasar antes de que se logre el objeto, que es lo único que vale la pena. En otras palabras, la idea externa de una meta conduce a la separación de los medios y del fin, mientras que cuando un fin crece dentro de una actividad como plan para su dirección, es siempre a la vez meta y medio, y la distinción sólo se hace por conveniencia. Todo medio es una meta temporal hasta que se logra. Toda meta se convierte en un medio para llevar adelante la actividad tan pronto como se ha logrado. Lo denominamos fin cuando marca la dirección futura de la actividad en la que nos hemos comprometido; medio, cuando marca la dirección presente. Cualquier divorcio entre fin y medio disminuye tanto más la significación de la actividad y tiende a reducirla a una pesadilla, de la que uno escaparía si pudiera. El agricultor tiene que utilizar las plantas y los animales para efectuar las faenas agrícolas. Desde luego que existe una gran diferencia en su vida si le gustan o si las considera como meros medios que tiene que utilizar para obtener algo más, que es en lo único en que está interesado. En el primer caso, toda su actividad es significativa; cada fase de la misma posee su propio valor. Tiene la experiencia para realizar esa meta en cada paso; la meta pospuesta, o finalidad en vista, no es más que un punto de referencia, en lontananza, del que se sirve para mantenerse plena y libremente en actividad, pues si no mirara adelante, lo más probable es que se encontrara bloqueado. La meta es tan definitivamente un *medio* de acción como cualquier otra porción de una actividad cualquiera.

Aplicaciones para la educación

Nada hay de particular con respecto a las metas educativas. Son, sin más, como metas de cualquier ocupación dirigida. El educador, al igual que el labriego, debe realizar ciertas faenas, dispone de determinados recursos y se enfrenta a ciertos obstáculos. Las condiciones en las que trabaja el agricultor, sean obstáculos o recursos, poseen su propia estructura y operación, independientemente del propósito que él lleve. Las semillas germinan, la lluvia cae, el sol brilla, los insectos devoran, las malas rachas llegan, las estaciones cambian. Su meta es simplemen-

te emplear esas diversas condiciones, hacer que sus actividades y sus energías operen para un fin común, en vez de que vayan una en contra de la otra. Sería absurdo que el agricultor se propusiera trabajar la tierra sin referencias a esas condiciones del suelo, clima, características del crecimiento de las plantas, etcétera. Su propósito es simplemente una previsión de las consecuencias de sus energías, junto con las condiciones de las cosas que lo rodean, previsión empleada para dirigir sus movimientos de un día a otro. La previsión de las consecuencias posibles conduce a una observación más cuidadosa y extensa de la naturaleza y al desempeño en las cosas con las que tiene que tratar y a la determinación de un plan, es decir, del orden en que se deben efectuar los actos.

Lo mismo ocurre con el educador, sea progenitor o maestro. Sería tan absurdo para este último proponerse sus "propias" metas como objetos del crecimiento de los niños, como lo sería para el labriego plantearse un ideal de agricultura sin tomar en cuenta las condiciones. Las metas significan aceptación de la responsabilidad de las observaciones, anticipaciones y disposiciones que se requieren para llevar a efecto una función, trátese del agro o de la educación. Cualquier meta es valiosa si ayuda a la observación, elección y planificación para efectuar la actividad momento a momento y de hora en hora; si interfiere con el sentido común de la persona (como es probable que ocurra si es impuesta desde afuera o aceptada debido a la autoridad), perjudica.

No estará de más recordar que la educación como tal, carece de metas. Sólo las personas, progenitores, maestros, etcétera, tienen metas, no una idea abstracta como educación y, por lo consiguiente, sus propósitos son indefinidamente variados, difieren según sean los niños, y cambian a medida que éstos se desarrollan y con la acumulación de la experiencia por parte del que enseña. Incluso las metas más válidas que se pueden determinar con palabras, al igual que éstas, harán más daño que bien, a menos que uno se percate de que no son metas, sino más bien sugerencias que se hacen a los educadores sobre cómo observar, cómo prevenir y cómo elegir para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en las que se encuentran. No hace mucho, un escritor dijo: "Hacer que este niño lea las novelas de Scott, en vez de historietas; enseñar a esta niña a coser, erradicar el hábito de estar fastidiando que tiene Juan; preparar a esta clase para que estudie medicina...; tales son ejemplos de millones de metas que nos planteamos en el trabajo concreto de la educación".

Tomando en cuenta estos pormenores, procederemos a plantear algunas de las características que se encuentran en todas las buenas metas educativas:

1. Una meta educativa se debe fundar sobre las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos

adquiridos) de determinado individuo que debe ser educado. La tendencia de tal meta como preparación es, como hemos visto, omitir los poderes existentes y encontrar la meta en algún logro o responsabilidad remotos. En general, hay una inclinación de los adultos a tomar en cuenta ciertas consideraciones que son implantadas como metas, sin tomar en cuenta las capacidades de los educandos. También existe una inclinación a proponer metas que son tan uniformes, que se pasan por alto los poderes y requisitos específicos del individuo, olvidando que todo aprendizaje es algo que le ocurre a un individuo en determinado momento y lugar. La mayor amplitud de miras del adulto es de gran valía para observar las capacidades y debilidades del joven, y calibrar cuál puede ser su alcance. Así, las disposiciones artísticas del adulto manifiestan de qué son capaces ciertas tendencias en un niño; si no tuviéramos los logros del adulto, careceríamos de garantías sobre el significado de las actividades del niño, como dibujar, reproducir, modelar o colorear. Si no fuera por el lenguaje de los adultos, no podríamos ver qué significado tienen los impulsos a balbucear en la infancia. Pero una cosa es emplear los logros de los adultos como contexto en el cual colocar y vigilar las acciones de la infancia y la juventud, y otra plantearlas como meta fija, sin considerar las actividades concretas de los educandos.

2. Una meta debe tener capacidad de transferencia a un método de cooperar con las actividades de aquellos que reciben la instrucción. Debe indicar el tipo de ambiente que se necesita para liberar y organizar sus capacidades. A menos de que se preste a la construcción de procedimientos específicos y esos procedimientos prueben, corrijan y amplifiquen la meta, esto último carece de valor. En vez de cooperar a la tarea específica de la enseñanza, impide el empleo del sentido común para observar y calibrar la situación. Opera excluyendo el reconocimiento de todo, excepto lo que se ajusta a la meta fijada y prevista. Una meta rígida, precisamente porque viene dada con rigidez, parece que vuelve innecesario prestar cuidadosa atención a las condiciones concretas. Como de todos modos se debe aplicar, ¿de qué sirve anotar detalles que no cuentan?

El vicio de las metas impuestas externamente tiene profundas raíces. Los maestros las reciben de autoridades superiores; y éstas las aceptan de lo que es común en el medio social. Los maestros las imponen sobre los alumnos. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no queda libre, sino que se confina a recibir las metas que le son impuestas desde arriba. Raramente está tan libre el maestro particular del dictamen del supervisor, del libro de texto, del plan de estudios, etcétera, que pueda permitirse acomodar la asignatura a la mente del alumno. Esta desconfianza frente a la experiencia del maestro se refleja en la falta de confianza en las respuestas de los alumnos. Estos

últimos reciben sus metas a través de una imposición externa doble o triple, y constantemente se desconciertan por el conflicto entre las metas que son naturales a su propia experiencia en el momento, y las que les enseñan a aceptar. Mientras no se acepte el criterio democrático del significado intrínseco de cada experiencia del crecimiento, nos veremos desconcertados intelectualmente por la exigencia de adaptación a las metas externas.

3. Los educadores deben estar alerta ante las metas que se dan por generales y definitivas. Toda actividad, por específica que sea, es desde luego general en sus conexiones ramificadas, puesto que conduce a muchas otras cosas ajenas. Mientras una idea general nos haga más alerta a esas conexiones, no podrá ser demasiado general. Pero "general" significa también "abstracto" o despegado de todo contexto específico. Y tal abstracción significa alejamiento, y nos retrotrae, una vez más, a la enseñanza y aprendizaje como meros medios de preparación para una meta desconectada de los medios. Que la educación es literalmente y en todo momento su propia recompensa, significa que ninguna hipótesis, estudio o disciplina será educativa a menos que valga la pena su propia posesión inmediata. Una meta auténticamente general amplía la perspectiva; estimula a la persona a tomar en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y flexible de los medios. Cuantas más fuerzas interactuantes, por ejemplo, tome en cuenta el agricultor, más variados serán sus recursos inmediatos. Verá un mayor número de posibles lugares por donde empezar y mayor cantidad de medios de llegar a lo que desea. Cuanto más plena sea la concepción de los posibles logros futuros, menos ligada se verá la actividad presente a un número reducido de alternativas. Si uno supiera lo suficiente, se podría empezar casi en cualquier parte y mantener actividades de una manera continua y fructuosa.

Entendiendo, pues, el término de meta general o comprensiva simplemente en el sentido de una indagación lata del campo de las actividades presentes, repasaremos algunas de las metas que están en boga en las teorías educativas de hoy día, y consideraremos qué luz arrojan sobre las metas concretas inmediatas y diversificadas, que son el interés principal del educador. Damos por supuesto (como se sigue de inmediato de lo que se ha dicho) que no es necesario elegir entre ellas o considerarlas como en competencia. Cuando actuamos de una manera tangible, hemos de seleccionar o elegir un acto particular en un momento particular, pero puede existir determinado número de metas comprensivas sin que se contrapongan, puesto que quizá signifiquen simplemente maneras distintas de mirar la misma escena. No es posible subir a un número determinado de diversas montañas simultáneamente, pero las metas que se tengan en vista cuando se asciendan las diver-

sas montañas se pueden complementar entre sí: no significan mundos incompatibles y en concurrencia. O, para decirlo de una manera distinta, el planteamiento de una meta puede dar pie a ciertas cuestiones y observaciones, y otro planteamiento sugerir un conjunto de cuestiones que requieren otras observaciones. Por lo tanto, cuanto más generales sean las metas que poseemos, tanto mejor. Un planteamiento insistirá en lo que otro pasa por alto. Lo que una pluralidad de hipótesis significa para un investigador científico, para un pedagogo quiere decir la pluralidad de las metas propuestas.

Resumen

Toda meta denota el resultado de un proceso natural llevado a la conciencia y convertido en factor que determina la observación presente y la elección de los modos de actuar. Significa que una actividad se ha vuelto inteligente. De manera específica significa previsión de las diversas consecuencias derivadas de actuar de manera distinta en determinada situación, y el uso de lo que se anticipa para dirigir la observación y el experimento. Una auténtica meta, por lo mismo, se opone en todo punto a otra meta en la que el proceso de acción se impone desde afuera. Esta última es fija y rígida; no es un estímulo a la inteligencia en determinada situación, sino que es una orden dictada externamente para que se haga tal o cual cosa. En vez de conectarse por modo directo con las actividades presentes, es algo remoto y divorciado de los medios por los que se debe alcanzar. En vez de indicar una actividad más libre y mejor equilibrada, es un límite a esa actividad. En educación, la frecuencia de esas metas impuestas desde afuera es causa del hincapié que se hace en la noción de preparación para un futuro remoto y es lo que convierte en mecánico y esclavizante el trabajo tanto del maestro como del alumno.

Capítulo XII. El pensamiento de la educación

La esencia del método

Nadie duda, en teoría, de la importancia de fomentarles a los educandos los buenos hábitos de reflexión en la escuela. Pero aparte del hecho de que el conocimiento no es tan grande en la práctica como en la teoría, no se sabe con certeza teórica que todo lo que la escuela puede o necesita hacer por los alumnos en lo que se refiere a su *mente* (esto es, excluyendo ciertas capacidades musculares específicas), es desarrollar su capacidad de reflexión. El parcelamiento de la enseñanza entre diversas metas, como la adquisición de una pericia (lectura, ortografía, escritura, dibujo, lecciones), la adquisición de conocimientos (en historia y geo-

grafía) y la preparación para pensar, es una muestra del modo inefectivo como se llevan a cabo las tres cosas. Se debe decir de todo pensamiento que no se encuentre conectado con un incremento en la eficiencia de la acción y con el saber más acerca de nosotros mismos y del mundo en que vivimos, que algo le falta para ser sólo un pensamiento. Y toda capacidad obtenida aparte del pensamiento no está conectada en sentido alguno con los propósitos para los que ha de ser usada. Por lo consiguiente, deja al hombre a merced de sus hábitos rutinarios y del control autoritario de los demás, que saben qué es lo que buscan y que no tienen escrúpulos especiales en lo que se refiere a los modos de conseguirlo. Y todo conocimiento separado de la acción reflexiva está muerto, y es una carga que aplasta la mente. Como simula conocimiento y por lo mismo produce el veneno del engaño, es un obstáculo sumamente poderoso para el ulterior desarrollo de la inteligencia. La única senda directa para soportar la mejora en los métodos docentes y en el aprendizaje, consiste en centrarse en las condiciones que exigen, fomentan y ponen a prueba el pensamiento. Pensar *es* el método del aprendizaje inteligente que se sirve de la mente y la recompensa. Con legitimidad hablemos del método de pensar, pero lo importante que se debe tomar en cuenta sobre dicho método es que el pensamiento es método, el método de la experiencia inteligente, a medida que va ocurriendo.

I. La etapa inicial de la experiencia en desarrollo, que se llama pensamiento, es la *experiencia.* Esta observación quizá parezca una evidencia que no vale la pena ni mencionar. Debería serlo, pero por desgracia no lo es. Por el contrario, el pensamiento con frecuencia se considera tanto en teoría filosófica como en la práctica educativa como algo separado de la experiencia, incapaz de ser cultivado aisladamente. Más aún, que las limitaciones inherentes a la experiencia obligan a ser consideradas como fundamento suficiente para que se preste atención al pensamiento. Entonces la experiencia se considera confinada a los sentidos y a los apetitos; a un mundo meramente material, mientras que el pensamiento procede de una facultad superior (de la razón) y trata sobre cosas espirituales o siquiera literarias. Así, a veces se hace una perfilada distinción entre las matemáticas puras como asignatura peculiarmente apropiada para el pensamiento (puesto que nada tiene que ver con las existencias físicas) y las matemáticas aplicadas, que tienen valor utilitario mas no mental.

Hablando en general, la falacia fundamental de los métodos de instrucción estriba en suponer que se puede dar por sentada la experiencia de los alumnos. Se insiste aquí en la necesidad de una situación empírica real como fase inicial del pensamiento. Se toma la experiencia como se definió previamente: tratar de hacer algo y percibir que la cosa le haga a uno algo a cambio. La falacia estriba en suponer que podemos

empezar con una asignatura prefabricada como la aritmética, la geografía o cualquier otra, independientemente de la experiencia personal y directa de determinada situación. Incluso las técnicas del jardín de niños y Montessori muestran tanta ansiedad por llegar a distinciones intelectuales, sin "pérdida de tiempo", que tienden a pasar por alto (o a reducir) el trato inmediato y sin reparo del material familiar de la experiencia, y de golpe presentan a los alumnos materiales que expresan las distinciones intelectuales que han realizado los adultos. Pero la primera etapa de contacto con cualquier nuevo material, sea cual sea la edad de madurez, inevitablemente ha de ser del tipo de ensayo y error. Tanto en el juego como en el trabajo, toda persona debe intentar en realidad llevar a cabo su propia actividad impulsiva en el material, y luego anotar la interacción de su energía y la del material empleado. Tal es lo que acontece cuando un niño empieza a construir bloques y es lo mismo que ocurre cuando un hombre de ciencia empieza a experimentar en su laboratorio con objetos que no le son familiares.

En la escuela, por tanto, el primer enfoque a cualquier tema, si se quiere suscitar el pensamiento y no sólo adquirir palabras, debe ser tan anaescolástico como sea posible, para percatarnos de lo que significa una experiencia o una situación empírica que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y acaparan la actividad en la vida ordinaria. Una revisión cuidadosa de los métodos que siempre resultan en educación formal, sea en aritmética o en aprender a leer, en estudiar geografía o física o un idioma extranjero, revelará que dependen, en lo que hace a su eficiencia, del hecho de que se retraen al tipo de situación que causa reflexión fuera de la escuela en la vida ordinaria. Dan algo que hacer a los alumnos, no algo que aprender, y ese hacer es de tal naturaleza, que exige reflexión o atención intencional a las conexiones; naturalmente, da por resultado el aprendizaje.

El hecho de que la situación deba ser de tal naturaleza que suscite el pensamiento significa, a todas vistas, que ha de sugerir algo que se debe hacer, que no es ni rutinario ni caprichoso; en otras palabras, algo que presente lo que es nuevo (y, por lo tanto, incierto y problemático) y no obstante lo suficientemente conectado con los hábitos existentes para evocar una respuesta efectiva. Se entiende por respuesta efectiva la que lleva a cabo un resultado perceptible, para distinguirla de la actividad puramente azarosa, donde las consecuencias no se pueden conectar totalmente en lo que se hace. La pregunta más interesante que se puede hacer a este respecto, sobre cualquier situación o experiencia propuesta para inducir el pensamiento, es qué clase de problema comporta.

A primera vista puede que los métodos escolares usuales satisfagan la norma establecida aquí. El planteamiento de problemas, la proposición de preguntas, la asignación de tareas, el agrandamiento de las difi-

cultades, es una parte considerable de la tarea escolar; pero es indispensable discernir entre los problemas genuinos y los simulados o fingidos. Las siguientes preguntas pueden auxiliar a realizar tal discernimiento.

1. ¿Es *sólo* un problema? ¿Surge la pregunta, naturalmente, dentro de alguna situación o experiencia personal? ¿O es algo remoto, un problema cuyo propósito es enseñar sobre algún tema escolar? ¿Se trata de algo que fuera de la escuela ocasionaría observación y llevaría a la experimentación?

2. ¿Es un problema propio del alumno, o bien del maestro, o del libro de texto, convertido en problema propio del alumno sólo porque no puede obtener la calificación requerida o pasar de año porque no puede ganarse la aprobación del maestro, a menos que lo resuelva? Es evidente que estas dos preguntas se traslapan. Hay dos maneras de llegar al mismo punto: ¿es la experiencia una cosa personal, de tal naturaleza que inherentemente estimula y dirige la observación de las conexiones que comporta y que conduce a la deducción y a su comprobación? ¿O viene impuesta desde afuera y el problema del alumno consiste simplemente en satisfacer el requisito externo?

Tales preguntas nos dan motivo para pensar en el grado en que las prácticas actuales están adaptadas a fomentar los hábitos de reflexión. El equipo físico y los dispositivos del aula promedio son hostiles a la existencia de situaciones reales de experiencia. De lo que hay ahí, semejante a las condiciones de la vida cotidiana, ¿qué llega a generar dificultades? Casi todo apunta a insistir en poner atención, leer y reproducir lo que se dice y lee. Es difícil exagerar el contraste entre tales condiciones y las situaciones de un contacto entre las cosas y personas del hogar, del patio de juego y en el cumplimiento de las responsabilidades ordinarias de su vida. Gran parte de lo de ahí no se puede comparar siquiera con los problemas que se presentan a la mente del niño o de la niña cuando conversa con los demás o cuando lee libros fuera de la escuela. Nadie se ha explicado nunca por qué los niños tienen tantas preguntas que hacer fuera de la escuela (tanto que llegan a fastidiar a los adultos cuando entran en confianza), y la notoria ausencia de manifestación de curiosidad sobre el tema de las lecciones escolares. Si se reflexiona sobre este sorprendente contraste, se verá hasta qué punto las condiciones usuales de la escuela no proporcionan un contexto de experiencia donde van surgiendo naturalmente los problemas. Por mucho que mejore la técnica personal del maestro, no logrará remediar del todo este estado de cosas. Debe haber un material más real, más *sustancia*, más instrumentos y más oportunidades para hacer cosas a fin de elevar la brecha. Y donde los niños participan en hacer cosas y discuten lo que va

surgiendo en el curso de sus ejecuciones, se ve que incluso cuando los modos de instrucción son comparativamente indiferentes, las preguntas que hacen resultan espontáneas y cuantiosas.

Como consecuencia de la ausencia de materiales y de ocupaciones que generen auténticos problemas, los problemas del alumno no son suyos, o bien son suyos *sólo como* alumno, no como ser humano. De aquí la lamentable inutilidad de transferir tales habilidades a los asuntos de la vida, fuera de la escuela. El alumno tiene un problema, pero es el problema de satisfacer los requisitos peculiares establecidos por el maestro. Su problema consiste en averiguar qué desea el maestro, qué lo satisfará al recitar la lección, presentar el examen, o en su conducta externa. La relación con el tema no es directa. Las ocasiones y el material del pensamiento no se encuentran en la aritmética, en la historia o en la geografía por sí mismas, sino en la hábil adaptación del material a los requisitos del maestro. El alumno estudia, pero para él inconscientemente los objetos de su estudio son las conveniencias y escantillones del sistema escolar y la autoridad de la escuela, no los "estudios" nominales. El pensamiento que se evoca así es artificialmente parcial en el mejor de los casos, y en el peor, el problema del alumno no es cómo satisfacer los requisitos de la vida escolar, sino cómo *parecer* que los satisface, o cómo acercarse lo suficiente a satisfacerlos, cómo deslizarse sin una cantidad indebida de fricción. El tipo de juicio que se forma mediante tales prácticas, no añade nada deseable a su carácter. Si esas afirmaciones presentan un acuerdo demasiado cargado de lo que son los métodos habituales de la escuela, tal exageración quizá sirva para ilustrar este punto: la necesidad de búsqueda activa, que requiere el empleo de material para llevar a cabo los propósitos, si se quiere lograr situaciones que normalmente generen problemas que ocasionan un análisis reflexivo.

II. Debe haber *datos* a la mano que proporcionen las consideraciones para enfrentarse a la dificultad específica que se presente. Los maestros que siguen un método de "desarrollo" dicen a veces a los niños que solucionen las cosas por sí mismos, como si se las pudieran sacar de la cabeza. El material de pensar no son pensamientos, sino acciones, hechos, acontecimientos y relaciones de cosas. En otras palabras, para pensar efectivamente uno tiene que haber tenido, o tener actualmente, experiencias que le proporcionen recursos para enfrentarse a la dificultad que lleva entre manos. Toda dificultad es un estímulo indispensable para pensar, pero no todas las dificultades obligan a pensar. Hay algunas que abruman, anegan y desaniman. Las situaciones que ya se han tratado, de alguna manera otorgan a los alumnos algún control de los medios para resolverlas. Gran parte del arte de la enseñanza estriba en hacer que la dificultad de los nuevos problemas sea lo suficientemente

grande como para incitar al pensamiento, y lo suficientemente pequeña como para que además de la confusión natural que proviene de los elementos noveles, haya puntos familiares que sean luminosos a partir de los cuales puedan aparecer sugerencias auxiliares.

En cierto sentido es indiferente a través de qué medios psicológicos llega el motivo de reflexión. La memoria, la observación, la lectura y la comunicación son todos medios que proporcionan datos. La proporción que se debe recabar de cada uno es asunto que depende de las características específicas del problema particular que se lleva entre manos. Es absurdo insistir en la observación de los objetos presentados a los sentidos si al alumno le son tan familiares que podría recabar muy bien los hechos de manera independiente. Es posible inducir una dependencia indebida e invalidante en las percepciones sensoriales. Nadie puede arrastrar consigo todo un museo de aquellas cosas cuyas propiedades le tienen que asistir la condición del pensamiento. Una mente bien entrenada es la que tiene un máximo de recursos tras de sí, por así decir, y que está acostumbrada a repasar su experiencia pretérita para ver lo que rinde. Por otro lado, quizá se pase por alto una cualidad o relación de un objeto incluso familiar, y ser ése precisamente el hecho que sirve para enfrentarse a la cuestión. En este caso se requiere una observación directa. Los mismos principios valen para el empleo que se debe hacer de la otra observación, por un lado, y de la lectura y del "decir", por el otro. La observación directa es, naturalmente, vívida y vital, pero tiene sus limitaciones: en cualquier caso es parte necesaria de la educación el hecho de que se adquiera la habilidad para completar la limitación de las experiencias personales inmediatas empleando las experiencias de otros. El confiar excesivamente en los otros en lo que se refiere a datos (ya sea los obtenidos por la lectura o escudo), es contraproducente. Lo más objetable de todo es la probabilidad de que los demás, sea el libro o el maestro, proporcionen soluciones ya hechas, en vez de material que el alumno deba adaptar y aplicar por sí mismo a la cuestión que lleve entre manos.

No hay congruencia en afirmar que por lo general en las escuelas hay información excesiva e insuficiente a la vez, proporcionada por los demás. La acumulación y adquisición de información para propósitos de reproducción, al decir las lecciones o en los exámenes, se aprecia demasiado. "Conocimiento", en el sentido de información, significa el capital operante, los recursos indispensables para una investigación ulterior; para averiguar, aprender más cosas. Con frecuencia se trata como si fuera un fin en sí mismo, entonces la meta se convierte en amontonarlo y poderlo explicar cuando se exija. El conocimiento como idea estática de almacenamiento frío es enemigo del desarrollo educativo. No sólo hace que se desperdicien las ocasiones de pensar, sino que ahoga el pensamiento. Nadie podría construir una casa sobre un terreno atestado de

chatarra. Los alumnos que han atiborrado sus "metas" con toda clase de material que nunca han aplicado a usos intelectuales, con seguridad se verán impedidos cuando traten de pensar. No tienen práctica alguna en la selección de lo más apropiado, ni disponen de criterio a seguir; todo se encuentra al mismo nivel estático y muerto. Por otro lado, es muy discutible el hecho de que, en caso de que la información funcionara, en realidad es la experiencia mediante la aplicación de la misma a los propósitos del alumno, y no se requerirían recursos más variados en los libros, dibujos y charlas que cuanto suele haber.

III. Lo relativo a pensar en hechos, datos, conocimientos ya adquiridos, corresponde a sugerencias, deducciones, significados conjeturados, suposiciones, explicaciones tentativas..., en fin, *ideas.* La observación cuidadosa y la rememoración determinan lo dado, lo que ya está ahí, y por lo mismo está asegurado. No puede proporcionar lo que falta. Definen, esclarecen y ubican la cuestión, pero no pueden proporcionar su respuesta. La proyección, la invención, la perspicacia y la ideación, es lo que se necesita para tal propósito. Los datos *suscitan* sugerencias, y sólo refiriéndonos a los datos específicos podemos llegar a la pertenencia de lo sugerido. Pero las sugerencias van más allá de lo que, hasta el momento, viene *dado* realmente en la experiencia. Predicen resultados posibles, cosas que *hay que* hacer, no hechos (cosas ya realizadas). La deducción es siempre una invasión de lo desconocido, un salto desde lo conocido.

En tal sentido, un pensamiento (lo que sugiere una cosa, pero que no es como se presenta) es creativo, una incursión en lo novel. Exige alguna inventiva. Lo sugerido ha de ser, en *cierto* contexto familiar, la novedad, la ideación inventiva que se apega a la nueva luz en que se ve, al uso diferente como se coloca. Cuando Newton pensó en su teoría de la gravitación, el aspecto creativo de su pensamiento no se encontraba en sus materiales. Éstos le eran familiares, y en muchos sentidos eran lugares comunes: el Sol, la Luna, los planetas, el peso, la distancia, la masa, el cuadrado de los números. No eran ideas originales, sino hechos establecidos. La originalidad de Newton estriba en el *empleo* a que fueron aplicados esos conocimientos familiares, mediante su introducción en un contexto no familiar. Lo mismo vale decir de cualquier descubrimiento científico sorprendente, de cualquier gran invención, de cualquier producción artística admirable. Sólo el vulgo pone en un mismo plano la originalidad creativa con lo extraordinario e imaginativo; los demás se percatan de que su medida consiste en aplicar las cosas cotidianas a usos que no se les han ocurrido a los demás. Lo novel es la operación, no los materiales de que está construida.

La conclusión educativa que se sigue es que *todo* pensamiento es original en una proyección de consideraciones que no se han captado pre-

viamente. El niño de tres años que descubre lo que se puede hacer con bloques, o el de seis que averigua qué puede hacer juntando cinco centavos más cinco centavos, son, en realidad, descubridores, aunque los demás ya lo sepan. Hay un incremento genuino de la experiencia, no otro elemento añadido mecánicamente, sino un enriquecimiento por una nueva cualidad. El encanto que posee la espontaneidad de los niños pequeños ante los observadores que los comprenden, se debe a la percepción de esta originalidad intelectual. El goce que los propios niños experimentan es la alegría de la constructividad intelectual, de la creatividad, si se puede emplear este término sin un malentendido.

La moraleja educativa que quisiera sacar, sin embargo, no es que los maestros encontrarían más trillado el camino si las condiciones de la escuela fomentaran el aprendizaje en el sentido de descubrimiento y no ir almacenando lo que los otros les van imbuyendo; tampoco sería posible dar incluso a los niños y a los jóvenes los deleites de la productividad intelectual y personal, por muy verdaderas e importantes que sean estas cosas. Es más bien que no hay pensamiento ni idea que pueda pasar como tal de una persona a otra. Cuanto se dice se convierte para aquel a quien se dice en otro hecho dado, no en una idea. La comunicación puede estimular a que la otra persona compruebe por sí misma la cuestión y piense una idea parecida, o bien puede atenuar su interés intelectual suprimiendo en un principio su esfuerzo por pensar. Pero lo que *directamente* obtiene no puede ser una idea. Sólo peleando con las condiciones de un problema desde el principio, buscando y averiguando cuál es el camino, consigue pensar. Cuando el progenitor o el maestro han proporcionado las condiciones que estimulan el pensamiento y han adoptado una actitud comprensiva frente a las actividades del alumno, penetrando en una experiencia común o conjunta, han hecho todo lo que podría hacer un tercero para estimular el aprendizaje. El resto depende directamente del interesado. Si no puede idear una solución propia (desde luego no en aislamiento, sino en correspondencia con el maestro y sus condiscípulos) y encontrar el camino por sí solo, no aprenderá por más que pueda recitar alguna respuesta correcta con una precisión del cien por ciento. Podemos proporcionar "ideas" ya hechas por millares; no cuesta mucho percatarse de que hay un aprendizaje que fomenta situaciones significativas, donde las propias actividades del que aprende generan, apoyan y se apegan a ideas, esto es, a significados o conexiones percibidas. Esto no quiere decir que el maestro tenga que mantenerse alejado y sólo mirar; la otra opción a proporcionar una materia prefabricada y vigilar que se reproduzca con exactitud, no es el silencio sino la participación, el compartir una actividad. En esa actividad compartida, el maestro es discípulo, y el discípulo, sin saberlo, es maestro, y, en general, cuanta menos conciencia haya por ambos lados de que están dando o recibiendo instrucción, tanto mejor.

IV. Las ideas, según hemos visto, tanto si son brujuleos humildes o teorías dignas, son anticipaciones de soluciones posibles. Son anticipaciones de alguna continuidad o conexión de una actividad o una consecuencia que no se ha manifestado por sí misma. Se prueban, por tanto, mediante la operación de actuar sobre ellas. Deben guiar y organizar rememoraciones, experimentos y observaciones ulteriores. Son mediadoras en el aprendizaje, no metas finales. Todos los reformadores educativos, según hemos tenido ocasión de observar, son dados a atacar la pasividad de la educación tradicional. Se oponen a verter desde fuera y absorber como una esponja, han atacado que se barrene el material como si fuera una roca dura y resistente. Pero no es fácil lograr condiciones que identifiquen la obtención de una idea con la posesión de una experiencia que amplíe y haga más preciso nuestro contacto con el ambiente. Una actividad, incluso la autoactividad, se suele considerar demasiado fácilmente como algo sólo mental, recogido con la cabeza o que encuentra expresión sólo mediante los órganos vocales.

Mientras que la necesidad de aplicación de las ideas contenidas en el estudio se reconoce en todos los métodos más logrados de enseñanza, los ejercicios de su aplicación se suelen concentrar a veces como instrumentos para *fijar* lo aprendido y para lograr una mayor práctica en su manejo. Resulta de aquí que lo ganado en el estudio debería poseer primordialmente una calidad intelectual. Como hemos visto, los pensamientos son sólo pensamientos cuando están incompletos. Todo lo demás es tentativo; son sugerencias, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para enfrentarse a situaciones de experiencia. Mientras no se apliquen a tales condiciones, carecen de sentido pleno y de realidad. Sólo la aplicación los pone a prueba, y sólo la comprobación les proporciona el significado completo y el sentido de su realidad. A menos de que se haga uso de ellos, tienden a segregar a un mundo peculiar suyo. Puede plantearse con seriedad si las filosofías que aíslan la mente y la colocan frente al mundo no tuvieron su origen en el hecho de que hombres reflexivos y teóricos elaboraron una enorme cantidad de ideas que las condiciones sociales no les permitieron actuar y comprobar; por lo consiguiente, esos hombres quedaron con sus propios pensamientos como fines en sí mismos.

Sea como sea, no puede haber duda de que en gran parte de lo que se aprende en las escuelas hay una artificialidad peculiar. No se puede negar que muchos alumnos piensan de manera consciente que las materias son irreales; pero desde luego no poseen para ellos la clase de realidad que posee la materia en sus experiencias vitales. Aprenden no a esperar esa clase de realidad, sino se habitúan a tratarla, como si tuviera una realidad para propósitos de recitación, dar la lección y presentar exámenes. Que sea algo inerte para las experiencias de la vida diaria, más o menos se sobrentiende. Los malos efectos son dobles: la experien-

cia ordinaria no recibe el enriquecimiento que debería; no se fertiliza con el aprendizaje escolar. Y las actitudes que surgen de acostumbrarse y aceptar material a medio entender y mal digerido, debilitan el vigor y la eficacia del pensamiento.

Si hemos insistido sobre todo en el aspecto negativo, es para sugerir medidas positivas que se adapten al desarrollo efectivo del pensamiento. Cuando las escuelas están equipadas con laboratorios, talleres y jardines, donde se emplean dramatizaciones, juegos y representaciones con cierta libertad, existen oportunidades de reproducir las situaciones de la vida y de adquirir y aplicar las informaciones e ideas para llevar adelante la experiencia progresista. Las ideas no quedan segregadas, ni forman una isla incomunicada. Por el contrario, animan y enriquecen el curso ordinario de la vida. La información queda vitalizada por su función, por el lugar que ocupa en dirigir la acción.

La frase "existen oportunidades" se ha empleado a propósito. Quizá no se aprovechen; es posible emplear las actividades manuales y constructivas de manera física, como un medio para obtener pericia física, o bien se pueden aplicar casi exclusivamente para fines "utilitarios", esto es, pecuniarios. Pero la disposición de quienes sostienen la educación "cultural" a presuponer que tales actividades son meramente de una calidad física o profesional, es producto de filosofías que aíslan la mente de la dirección del curso de la experiencia y, por tanto, de actuar sobre y con las cosas. Cuando lo "mental" se considera como un reino separado y autocontenido, les corresponde a la actividad y a los movimientos corporales un destino contrapuesto. Se consideran a lo más como meros anexos externos a la mente. Pueden precisarse para la satisfacción de las necesidades corporales y el logro de una decencia y comodidad externa, pero no ocupan el lugar que les corresponde en la mente ni realizan un papel indispensable en la complementación del pensamiento. Por lo tanto, no tienen lugar en la educación liberal, esto es, en la que se preocupa por los intereses de la inteligencia. Si llegan a entrar es sólo como concesión a necesidades materiales de las masas. Que se les permita invadir la educación de la élite es inaudito. Tal es la conclusión que sigue irremisiblemente de la "concepción aislada de la mente", pero por la misma lógica desaparece cuando percibimos lo que es en realidad la mente; es, a saber, el factor directivo y encaminado a un fin en el desarrollo de la experiencia.

Mientras es deseable que todas las instituciones educativas estén equipadas de manera que proporcionen a los alumnos oportunidad de comprobar y adquirir las ideas y la información en metas activas que vivifiquen situaciones sociales importantes, sin duda pasará mucho tiempo antes de que se lleguen a proporcionar. Pero ese estado de cosas no sirve de excusa a los maestros para que se crucen de brazos y persistan en métodos que segregan el conocimiento escolar. Toda recitación de cualquier asignatura

presenta oportunidad para establecer interconexiones entre la materia de una lección y las experiencias más amplias y directas de la vida cotidiana. La instrucción en el aula puede ser de tres clases. En la menos deseable, cada lección se considera como un todo independiente. No cargan sobre el alumno la responsabilidad de encontrar puntos de contacto entre ésa y otras lecciones de la misma asignatura, u otros temas de estudio. Los maestros más competentes procuran que el alumno se vea sistemáticamente conducido a emplear las lecciones anteriores como auxilio para entender la presente, y también echan mano de la presente para arrojar más luz en lo que ya se ha adquirido. Estos resultados son mejores, pero de todas formas la asignatura queda aislada. Salvo por accidente, la experiencia extraescolar se deja en su estado tosco y en cierto sentido no se reflexiona sobre ella. No se le somete a las influencias refinadoras o expansivas del material más preciso y abarcador de la instrucción directa. Esta última no se motiva ni se impregna de un sentido de realidad entremezclándola con las realidades de la vida cotidiana. El tipo óptimo de enseñanza toma en cuenta el deseo de llevar a cabo esa interconexión; coloca al alumno en la actitud habitual de encontrar puntos de contacto y referencias mutuas.

Resumen

Los procesos de la instrucción están unificados en el grado en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensamiento. Mientras que podemos hablar sin error del método de pensamiento, lo importante es que el pensamiento sea el método de la experiencia educativa. Los elementos esenciales del método son, por ende, idénticos a los elementos esenciales de la reflexión. Son: primero, que el alumno disfrute de una situación experimental genuina, que haya una actividad continuada en la que se interese por lo que es; segundo, que dentro de esa situación se genere un problema auténtico, como estímulo para el pensamiento; tercero, que posea la información y haga las observaciones que se requieran para manipularlo; cuarto, que se le ocurran soluciones cuyo desarrollo ordenado sea de su competencia; quinto, que tenga oportunidad y ocasión de probar sus ideas mediante la aplicación; y por último, que esclarezca su significado y descubra por sí mismo su validez.

Capítulo XIV. La naturaleza del material

El material del educador y del alumno

En principio, por lo que se refiere a la naturaleza del material, no hay nada que añadir a lo ya indicado. Consta de los hechos observados, recordados, leídos y comentados, así como de las ideas que se han suge-

rido en el curso de un desarrollo situacional con algún propósito. Es preciso especificar esta afirmación conectándola con los materiales de la instrucción escolar, con los estudios que constituyen el curso. ¿Qué relación tiene nuestra definición cuando se aplica a la lectura, escritura, matemáticas, historia, estudio de la naturaleza, dibujo, canto, física, química, lenguas modernas y extranjeras, etcétera?

Volvamos a dos de los puntos señalados antes en la discusión. El cometido del educador en la empresa de la educación es proporcionar el ambiente que estimule respuestas y dirija el curso del alumno. En última instancia, *todo* lo que el educador puede hacer es unificar los estímulos de manera que con la mayor seguridad posible la respuesta resulte en formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables. Es evidente que los estudios o la asignatura tienen una íntima relación con la cuestión de proporcionar un ambiente. El otro punto es la necesidad de un entorno social que dé significado a los hábitos que se han formado. En lo que hemos denominado educación informal, la materia va directamente en la matriz del trato social. Es lo que las personas con las que se asocia un individuo hacen y dicen. Ese hecho da una pista para entender la materia de la intuición formal o deliberada. Se encuentra un nexo en los relatos, tradiciones, cantos y liturgias que acompañan los actos y ritos de un grupo social primitivo. Constituyen el acervo de significados que han sido precipitados de la experiencia anterior, que son tan apreciados por el grupo, que los identifica con su concepción de lo que es la vida colectiva. Al no ser, a todas vistas, parte de la habilidad que se muestra en las preocupaciones diarias de comer, cazar, hacer la guerra y la paz, tejer alfombras, moldear vasijas, hacer cestas, etcétera, están impresas de forma consciente en los jóvenes; con frecuencia, cual ocurre en las ceremonias de iniciación, con un fervor emocional intenso. Todavía hay más esfuerzo consciente para perpetuar los mitos, leyendas y fórmulas sagradas verbales de grupo, que para transmitir las costumbres útiles de éste, precisamente porque no se puede tomar, como ocurre con estas últimas, en el proceso ordinario de la asociación.

A medida que el grupo social se hace más complejo, con mayor número de habilidades adquiridas que dependen, ya sea de hecho o en la creencia del grupo, de las ideas estándar legadas en la experiencia pretérita, el contenido de la vida social se formula más definitivamente de acuerdo con propósitos de instrucción. Como hemos advertido previamente, con probabilidad el motivo principal de insistir conscientemente en la vida social, extrayendo los significados que se consideran más importantes, sistematizándolos en una disposición coherente, es sin más la necesidad de instruir a los jóvenes para que perpetúen la vida grupal. Una vez que han sido iniciados por este camino de selección, formulación y organización, no existe ningún límite definitivo. La inven-

ción de la escritura y de la imprenta da a esta operación un ímpetu inmenso. En fin, los vínculos que conectan la materia del estudio escolar con los hábitos e ideales del grupo social se disfrazan y encubren. Los ligámenes son tan flexibles que con frecuencia parece como si no existieran, como si la materia no fuera más que conocimiento por su propia causa independiente, y como si el estudio fuera el mero acto de dominarlo por su propia causa, independientemente de cualquier valor social. Puesto que por razones prácticas es sumamente importante contrarrestar esta tendencia, los propósitos principales de nuestra discusión teórica son esclarecer esa conexión, que con tanta facilidad se pierde de vista, y mostrar con cierto detalle el contenido y la función social de los constituyentes cimeros del curso del estudio.

Esos puntos tienen que ser considerados desde la perspectiva del maestro y del alumno. Para el primero, el significado de un conocimiento de determinada materia, que vaya más allá del conocimiento actual de los alumnos, es proporcionar normas definidas y revelar las posibilidades de las actividades toscas del inmaduro. 1) El material de los estudios escolares traduce en términos concretos y detallados los significados de la vida social actual que es deseable transmitir; coloca claramente ante el maestro los ingredientes esenciales de la cultura, que se deben perpetuar en forma organizada, de manera que lo protejan de los esfuerzos riesgosos en que podría caer si esos significados no se hubieran estandarizado. 2) Un conocimiento de las ideas logradas en el pasado como resultado de las actividades, ubica al educador en posición de percibir el significado de las reacciones de los jóvenes, al parecer impulsivas y sin dirección, y proporcionar los estímulos que se necesitan para dirigirlos de manera que tengan algún valor. Cuanto más música conozca el educador, tanto mejor percibirá las posibilidades de los impulsos musicales innatos en el niño. La materia organizada representa el fruto maduro de experiencias semejantes a las del maestro, experiencias que abarcan el mismo mundo, así como poderes y necesidades semejantes a las de dicho maestro. No representan la perfección o una sabiduría infalible, pero es lo mejor de que se dispone para fomentar nuevas experiencias que, siquiera en algunos respectos, puedan sobrepujar los logros encarnados en el conocimiento existente y en las obras de arte.

Desde el punto de vista del educador, en otras palabras, los múltiples estudios constituyen recursos de trabajo: capital disponible. Su lejanía de la experiencia del joven, a pesar de todo, no es aparente sino real. La materia del que aprende no es, por tanto, ni puede ser idéntica a la materia formulada, cristalizada y sistematizada del adulto, como el material que se encuentra en libros, en las obras de arte, etcétera. Este último representa las *posibilidades* del primero, no su estado existente. Entra por modo directo en las actividades del experto y del educador,

no en la del novicio y el educando. Gran parte de los errores que se cometen en el empleo de los textos y de otras expresiones del conocimiento prexistente, se debe a que no se toma en cuenta la diferencia con respecto a la materia entre los respectivos puntos de vista del alumno y del maestro.

Es grande la necesidad de un conocimiento de la constitución y funciones, en lo concreto, de la naturaleza humana, precisamente porque la actitud del maestro frente a la materia difiere mucho de la del discípulo. El maestro presenta en realidad lo que el alumno se representa sólo *in posse* (en poder). Esto es, el maestro ya sabe las cosas que el alumno está apenas aprendiendo. De aquí que el problema de los dos sea radicalmente distinto. Cuando se dedican al acto directo de aprender, el maestro necesita saberse al dedillo la materia, y su atención debe estar en la actitud y respuesta del alumno. Entender a este último en su juego con la materia, tal es su cometido; mientras que la mente del alumno es natural, no ha de estar sobre sí misma, sino sobre el tema de que se trate. O, para decirlo de una manera algo distinta: el maestro se debe ocupar no de la materia en sí, sino de su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno. De aquí que no baste la erudición. Más aún, existen ciertas facetas de la erudición o del dominio de la materia tomada en sí misma que entorpecen la enseñanza efectiva, a *menos* que la actitud habitual del maestro esté atenta a su interrelación con la propia experiencia del alumno. En primer lugar, su conocimiento va mucho más allá que la gama de conocimientos del alumno. Comporta principios que están más allá del entendimiento e interés inmaduro del alumno. Él, por sí mismo, no puede representar más el mundo viviente de la experiencia del alumno que cuanto el conocimiento que tenga de Marte un astrónomo representa la familiarización del niño pequeño con la alcoba en la que está. En segundo lugar, el método de organización del material de la erudición lograda difiere de aquel del principiante. No es cierto que la experiencia del joven esté desorganizada, que se base en fragmentos aislados, sino que está organizada de acuerdo con puntos prácticos y directos de interés. El hogar del niño, por ejemplo, es el centro organizador de su conocimiento geográfico. Sus movimientos por la localidad, sus viajes al exterior, lo que le dicen sus amigos, le proporcionan nexos que conjuntan los elementos de la información. Pero la geografía del geógrafo, de alguien que ya ha desarrollado las implicaciones de esas experiencias menores, está organizada sobre la base de la relación que tienen entre sí los diversos hechos, no las relaciones que éstos posean con su casa, con sus movimientos corporales y sus amigos. Para el instruido, la materia es amplia, bien delimitada y lógicamente interrelacionada; para el que aprende, es fluida, parcial y está conectada a través de sus actividades personales. El problema de la enseñanza es mantener la experiencia del alumno en dirección a lo que ya sabe el

experto; de aquí que sea necesario que el maestro conozca no sólo la materia sino las capacidades y necesidades características del alumno.

Resumen

La materia de la educación consiste primordialmente en los significados que proporcionan contenido a la vida social como ésta es. La continuidad de la vida social indica que muchos de esos significados han recibido la contribución a la actividad presente de la experiencia colectiva pretérita. A medida que la vida social se vuelve más compleja, esos factores aumentan en número y trascendencia. Se requiere de una selección, formulación y organización especiales que puedan transmitirse adecuadamente a la nueva generación. Pero este proceso en sí, transforma la materia en algo de valor por sí mismo, aparte de su función de fomentar la realización de significados que comporta la experiencia presente del principiante. De una manera especial, el educador está expuesto a la tentación de concebir su cometido con referencia a la capacidad del alumno de apropiarse y reproducir la materia en afirmaciones fijas, sin tomar en cuenta su organización en las actividades de ese alumno como un miembro social en desarrollo. Se mantiene el principio positivo cuando el joven empieza a realizar ocupaciones activas que tienen un empleo y origen sociales, y procede a una perspectiva científica de los materiales y leyes que comporta, asimilando a su experiencia más directa las ideas y hechos comunicados por los demás, que han tenido una experiencia mayor.

Capítulo XIII. Los valores educativos

La evaluación de los estudios

La teoría de los valores educativos no sólo requiere tomar en cuenta la naturaleza de la apreciación, para fijar la medida de las evaluaciones siguientes, sino también las direcciones específicas en que han de ocurrir dichas evaluaciones. Evaluar significa sobre todo valorar, estimar; pero en forma secundaria significa también apreciar, en el sentido de calibrar. O sea, que significa el acto de encarecer algo, de tenerlo en mucho, y también el acto de juzgar sobre la naturaleza y monto de su valor, en referencia a otra cosa. Valorar, en este último sentido, significa evaluar. La distinción coincide con la que se hace a veces entre valores intrínsecos e instrumentales. Los valores intrínsecos no pueden ser objeto de juicio, porque no se les puede comparar, como intrínsecos que son, ni considerar como mayores y menores, mejores o peores. No son valorables, y cuando algo es invalorable, no es ni mayor ni menor que cualquier otra cosa invalorable. Pero a veces se presentan ocasiones en

las que es necesario escoger, en que es preciso dejar una cosa para tomar otra. Esto establece un orden de preferencia, de mayor y menor, de mejor y peor. Las cosas que hemos juzgado o considerado deben ser estimadas en relación con una tercera cosa, a algún fin ulterior. Es con respecto a esto que se convierten en medios o valores instrumentales.

Podemos imaginar a una persona que en un momento disfruta del todo conversando con sus amigos, en otro oyendo una sinfonía, en otro comiendo, en otro leyendo un libro, en otro ganando dinero, y así sucesivamente. Como realización apreciativa, cada una de estas cosas posee un valor intrínseco, ocupa un lugar particular en su vida, sirve a su propio fin, que no puede ser suplido por un sustituto. No se puede hablar de valor comparativo y, por tanto, tampoco de evaluación. Cada uno es el bien específico que es, y no hay más que decir. En su propio lugar, ninguno es un medio para nada más allá de sí mismo, pero se puede suscitar una situación donde compitan o entren en conflicto, en que se deba realizar una elección. Aquí entra la comparación. Como se debe hacer una elección, hemos de saber los alegatos respectivos de cada competidor. ¿Qué hay que decir en su favor? ¿Qué ofrece en comparación como equilibrio o contra alguna otra posibilidad? Plantear estas cuestiones significa que un bien particular es un fin en sí mismo, un bien intrínseco. Pues si no lo fuera, sus alegatos serían incomparables, imperativos. Lo que ahora se pregunta es su calidad como medio para llevar a efecto algo más, que es entonces lo invaluable de *esa* situación. Si un hombre ha acabado de comer, o si en general está bien alimentado y raramente tiene oportunidad de escuchar música, probablemente preferirá la música a comer. En tal situación, la música le brindará una retribución mayor. Si tiene hambre, o está harto de música por el momento, considerará que, naturalmente, la comida tiene mayor valor. En abstracto o a la larga, aparte de esas necesidades de una situación particular en que se debe elegir, no existen grados ni jerarquías de valor.

Se siguen ciertas conclusiones con respecto a los valores educativos. No podemos establecer una jerarquía de valores entre los estudios. Es inútil tratar de ponerlos en orden, empezando con el que tiene menos valor y siguiendo hasta el de valor máximo. En cuanto cualquier estudio posee una función única e irremplazable en la experiencia, en tanto que marca un enriquecimiento característico de la vida, su valía es intrínseca o incomparable. Como la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica con la operación de vivir una vida fructuosa e inherentemente significativa, el único valor último que se puede establecer es precisamente el proceso de vivir en sí. Y éste no es una meta a la que sean medios subordinados los estudios y demás actividades; es un todo del cual son integrantes. Y cuanto se ha dicho de la apreciación, significa que todo estudio, en alguno de sus aspectos, debe poseer precisamente esta última significación. Es tan cierto de la aritmética como de la

poesía, que en algún lugar o en determinado tiempo han de ser un bien que se aprecien por sí mismos, en pocas palabras, como una experiencia agradable. Si no lo es, entonces cuando llega el tiempo o lugar en que se debe usar como medio o instrumentalidad, en esa misma proporción constituirán un obstáculo. Como no se habrán realizado o apreciado por sí mismas, perderán algo de su capacidad como recurso para otros fines.

Sucede igualmente que cuando comparamos los estudios por lo que se refiere a sus valores, es decir, cuando los tratamos como medio para algo que está más allá de sí mismo, lo que controla su propia valuación se encuentra en la situación específica en que se debe emplear. El modo de permitir a un alumno que capte el valor instrumental de la aritmética no es hablarle del beneficio que significará para él en un futuro remoto e incierto, sino hacer que descubra que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de la capacidad que tenga en el empleo de los números.

A esto se suma el hecho de que todo intento por distribuir diversas clases de valores entre los diferentes estudios es ir por mal camino, a pesar de la cantidad de tiempo que últimamente se esté invirtiendo en tal empresa. La ciencia, por ejemplo, puede poseer *cualquier* clase de valor, según la circunstancia en que entre como medio. Para algunos, el valor de la ciencia puede ser militar; puede ser un instrumento para fortalecer los medios del ataque o de la defensa; puede ser tecnológico, como una herramienta para la ingeniería; o puede ser comercial, como un auxilio en la conducción exitosa de los negocios; bajo otras condiciones, su valor puede ser filantrópico, por el servicio que preste en aliviar el sufrimiento humano; o puede ser algo muy convencional, como el valor de determinar el valor social de una persona como individuo "erudito". En realidad, la ciencia sirve a todos esos propósitos, y sería una tarea arbitraria intentar fijar uno de ellos como su meta "real". En el plano educativo, sólo podemos estar seguros de que la ciencia se debe enseñar de manera que constituya un fin en sí misma en las vidas de los alumnos, algo que valga la pena por su propia contribución intrínseca a la experiencia de la vida. Antes que nada, debe poseer un "valor de apreciación". Si optamos por algo que parece estar en el polo opuesto, como la poesía, se ha de hacer el mismo tipo de aseveración. Puede muy bien ser que por el momento su valor principal sea la contribución que brinda al disfrute en los tiempos libres; pero esto quizá contenga cierto rasgo de degeneración, más que de algo necesario. Históricamente, la poesía ha ido asociada con la religión y la moral, ha servido al propósito de penetrar las profundidades misteriosas de la vida y ha poseído un valor patriótico enorme. Homero para los griegos era una biblia, un libro de texto de moral, una historia y una inspiración nacional. En cualquier caso, cabe decir que a una educación que no logra convertir la poesía en recurso para el negocio de la vida, lo mismo que para sus

momentos de asueto, algo le falta, o bien la poesía es una poesía artificial.

Las mismas consideraciones hay que hacer para el valor de un estudio o de algún tema con referencia y su fuerza motivante. Quienes tienen la responsabilidad de planear y enseñar una asignatura deben poseer motivos para pensar que los estudios y temas que comporta proporcionan tanto incrementos directos para enriquecer la vida de los alumnos, como materiales que se pueden aplicar en otros asuntos de interés directo. Dado que los planes de estudio están cargados de material tradicional puramente heredado y sus temas representan de manera principal la energía de algún grupo de personas o de alguna persona influyente en favor de algo que les resulta caro, requieren constante inspección, crítica y revisión, para cerciorarnos de que cumplen con su propósito. Además, existe siempre la posibilidad de que representen los valores de los adultos, no los de los niños ni jóvenes, o bien de los alumnos de hace una generación, no de los actuales. De aquí el hecho de que haya también necesidad de una perspectiva y encuesta crítica. Pero todas estas consideraciones no pretenden indicar que el hecho de que una asignatura tenga un valor motivante para un alumno (sea intrínseca o instrumentalmente), sea equivalente a que se percate del valor o sepa decir para qué sirve tal estudio.

En primer lugar, mientras determinada materia posea un atractivo inmediato, no es necesario preguntar para qué es buena. Esta pregunta sólo se puede hacer acerca de los valores instrumentales. Hay bienes que no son bienes *para* algo; simplemente son bienes. Cualquier otra noción conduce a algo absurdo, pues no podemos detenernos a hacer preguntas sobre un bien instrumental, sobre algo cuyo valor estriba en ser bueno *para* algo, a menos que exista algo que en un momento dado sea intrínsecamente un bien, un bien por sí mismo. Para el niño con hambre y salud, el alimento es el bien de esa situación; no es preciso que le hagamos ver los fines que se satisfacen con el alimento para proporcionarle un motivo para comer. El alimento en conexión con su apetito es el motivo. Lo mismo vale para aquellos alumnos mentalmente ávidos de muchos temas. Ni ellos ni el maestro podrían predecir con exactitud qué propósitos debe satisfacer el aprendizaje en el futuro; ni es recomendable, mientras continúe esa avidez, especificar los bienes particulares que procederán del mismo. La prueba de un bien se encuentra en el hecho de que el alumno responde; su respuesta *es* uso. Su respuesta al material muestra que éste funciona en su vida. No tiene sentido insistir en que, por ejemplo, el latín tiene un valor *per se* en abstracto, como estudio, para dar una justificación suficiente de que se enseñe. Pero es igualmente absurdo sostener que a menos que el maestro o alumno puedan señalar algún uso futuro o bien determinado en que se pueda aplicar, carece de valor justificante. Cuando a los alumnos

les interesa genuinamente aprender latín, por sí mismo, eso es prueba de que posee valor. Lo único que se puede preguntar en tales casos es si en vista de falta de tiempo no hay otras cosas de valor intrínseco que además posean mayor valor instrumental.

Esto nos lleva al asunto de los valores instrumentales, de los temas que se estudian por algún fin que está más allá de ellos mismos. Si un niño está enfermo y su apetito no hace que coma cuando se le presenta el alimento, o si su apetito está pervertido de manera que prefiere comer dulces a comer carnes y verduras, está indicado hacer referencias a los resultados. Es preciso hacerle consciente de las consecuencias, como justificación del valor positivo o negativo de ciertos objetos. O bien el estado de cosas puede ser suficientemente normal y no obstante un individuo puede no sentirse movido por algún asunto, porque no capta cómo el logro de algún bien intrínseco depende de su interés activo por lo que se le presenta. En tales casos, obviamente compete al sentido común llamar la atención al respecto. En general, lo deseable es que un tema se presente de manera que posea un valor inmediato y no requiera justificación, o bien se perciba como un medio para lograr algo de valor intrínseco. Un valor instrumental, por tanto, tiene el valor intrínseco de ser un medio para un fin.

Se puede poner en tela de juicio el hecho de que parte del interés pedagógico actual, en lo que se refiere al valor de los estudios, no sea ni excesivo ni demasiado estrecho. A veces parece ser un intento forzado por defender materias que ya no sirven para ningún propósito, directo o indirecto, en la vida de los alumnos. En otros casos la reacción contra los trastos inútiles parece que ha llegado al grado de suponer que no hay ni asignaturas ni temas que se debieran enseñar, a menos que quienes se encargan de hacer el plan de estudios, o bien el propio alumno, puedan señalar una utilidad futura bien definida, con lo que se olvida el hecho de que la vida es su propia excusa para ser, y que las utilidades bien determinadas que se pueden señalar sólo se justifican porque incrementan el contenido experiencial de la vida misma.

Capítulo XXVI. Teorías de moral

Inteligencia y carácter

Hay una paradoja digna de mencionar que a menudo acompaña a las discusiones sobre moral. Por un lado se identifica a la moral con lo racional; la razón se plantea como una facultad de donde proceden las intuiciones morales definitivas y, a veces, como ocurre en la teoría kantiana, se dice que es la única que proporciona el motivo moral propiamente dicho. Por otro lado, el valor de la inteligencia cotidiana y concreta se subestima de continuo, si no es que incluso se desprecia deliberadamen-

te. Con frecuencia se piensa que la ética es asunto que nada tiene que ver con el conocimiento ordinario. Se cree que el conocimiento moral es algo aparte, y la conciencia algo radicalmente distinto del estado consciente. Esta separación, en caso de que sea válida, es de importancia especial en educación. La educación moral en la escuela carece de sentido cuando nos proponemos desarrollar el carácter como meta suprema, y al mismo tiempo tratamos la adquisición del conocimiento y el desarrollo del entendimiento, que por necesidad ocuparán la parte principal del horario escolar, como si nada tuvieran que ver con el carácter. Con tal fundamento, la educación moral inevitablemene queda reducida a algún tipo de instrucción catequística o de lecciones sobre moral. Las lecciones "sobre moral" constituyen en realidad lecciones sobre lo que piensan los demás acerca de las virtudes y los deberes. Tienen sentido sólo en el grado en que los alumnos están animados por una consideración empática y digna, dictada por el sentimiento ajeno. Sin tal punto de vista, no poseerán mayor influencia sobre el carácter, que la enseñanza sobre las montañas de Asia; desde un punto de vista servil, acrecientan la dependencia hacia los demás y ponen en manos de quienes detentan el poder la responsabilidad de la conducta. En realidad, la instrucción directa en la moral sólo ha sido efectiva en los grupos sociales donde fue parte del control autoritario ejercido por unos pocos sobre la mayoría. No es la enseñanza como tal, sino el reforzamiento de la misma por todo el régimen del que era incidente, el que la ha hecho efectiva. Intentar resultados similares de las lecciones de moral en una sociedad democrática, es acudir a la magia sentimental.

En el otro extremo de la escala está la enseñanza socrático-platónica que identifica conocimiento y virtud, donde se sostiene que nadie realiza el mal a sabiendas, sino sólo por ignorancia del bien. Se suele atacar de ordinario esa doctrina porque no hay nada más corriente que el hecho de que el hombre conoce el bien y no obstante realiza el mal: no es conocimiento, sino habituación o práctica, y motivación, lo que se requiere. Aristóteles, de hecho, atacó de inmediato la enseñanza platónica porque la virtud moral es como un arte, digamos, la medicina; el practicante experimentado es mejor que el hombre que tiene conocimiento teórico pero carece de experiencia práctica sobre enfermedades y remedios. De lo que se trata en realidad, empero, es qué se entiende por conocimiento. La objeción de Aristóteles pasaba por alto la esencia de la enseñanza platónica sobre que el hombre no podía lograr una intuición teórica del bien, salvo después de haber pasado por años de habituación práctica y de disciplina extrema. El conocimiento del bien no era algo que se obtuviera de los libros o de los demás, sino que se lograba mediante una educación prolongada; era la gracia final y la culminación de una experiencia madura de la vida. Aparte de la posición de Platón, es fácil percibir que el término de conocimiento se emplea

para denotar cosas tan dispares como la realización íntima y vital de la persona (convicción de que se gana y se prueba con la experiencia) y un reconocimiento de segunda mano, simbólico en gran parte, de que las personas en general opinan tal y cual cosa, que es una información remota y carente de vida. Sobra decir que esto último no garantiza la conducta y no afecta profundamente en el carácter. Pero si por conocimiento se entiende algo del mismo tipo que nuestra convicción, ganada por intentos y pruebas, de que el azúcar es dulce y amarga la quinina, las cosas cambian. Cada vez que alguien se sienta en una silla y no sobre la estufa, saca el paraguas cuando llueve o consulta al doctor cuando está enfermo, o en fin, cuando realiza cualquiera de los miles de actos de que se compone la vida diaria, está demostrando que el conocimiento encuentra repercusión directa en la conducta. Hay mucha razón para suponer que el mismo tipo de conocimiento del bien tiene una expresión semejante; más aún, que "bien" es un término vacío, a menos que se incluyan las satisfacciones que se experimentan en situaciones semejantes a las mencionadas. El conocimiento de que las otras personas saben algo, puede conducir a uno a actuar de manera que se gane la aprobación que los demás adjudican a ciertas acciones, o al menos a dar a los demás la impresión de que se está de acuerdo con ellos; no necesariamente ha de conducir a la iniciativa personal y a la lealtad hacia las opiniones que se les atribuyen.

Según eso, no es necesario discutir sobre el significado propiamente dicho del término conocimiento. Para propósitos educativos basta con notar que con el mismo vocablo se abarcan diferentes cualidades, que es el conocimiento obtenido de primera mano, a través de las exigencias de la experiencia, el que influye significativamente en la conducta. Si un alumno aprende cosas de los libros simplemente en conexión con las lecciones de la escuela y para recitar lo que ha aprendido cuando tenga que decir la lección, entonces el conocimiento influirá sobre *alguna* conducta, a saber, en la reproducción de afirmaciones cuando se lo pidan los otros. No nos debe sorprender el hecho de que tal "conocimiento" no posea gran influencia en la vida exterior a la escuela. Pero esto no es motivo para realizar un divorcio entre conocimiento y conducta, sino para tener en poca estima ese tipo de conocimiento. Lo mismo cabe decir del conocimiento que se relaciona meramente con una especialidad técnica y aislada; modifica la acción, pero sólo en su propia línea estrecha. En realidad, el problema de la educación moral en la escuela equivale al problema de garantizar el conocimiento; el conocimiento, se entiende, conectado con el sistema de impulsos y hábitos. Para qué finalidad se pone un acto, depende de sus conexiones. El conocimiento que posea de la dinamita un dinamitero de cajas fuertes, puede ser idéntico, en forma verbal, al de un químico; pero en la práctica es diferente, porque está unido a metas y hábitos distintos y, por tanto, su contenido es diferente.

Nuestra discusión anterior sobre el material de estudio, en el sentido de que debe proceder de la actividad directa con meta inmediata, a la ampliación del significado que se encuentra en la geografía y en la historia, hasta llegar por fin al conocimiento organizado científicamente, se basó en la idea de que es preciso mantener una conexión vital entre conocimiento y actividad. Lo que se aprende y emplea en una ocupación que posee una meta y que comporta la cooperación con otros, es conocimiento moral, ya sea que se considere conscientemente así o no, puesto que constituye un interés social y confiere la inteligencia necesaria para lograr que ese interés sea efectivo en la práctica. Precisamente porque los estudios de los planes representan factores normativos de la vida social, son órganos de iniciación hacia los valores sociales. Como meros estudios escolares, su adquisición posee sólo un valor técnico. Adquiridos bajo condiciones donde se logra realizar su significación social, fomentan el interés moral y desarrollan la intuición moral. Además, las cualidades de la mente que hemos discutido bajo el tema del método del aprendizaje, son todas cualidades intrínsecamente morales. La apertura de mente, la congruencia de pensamiento, la sinceridad, la amplitud de juicio, la integridad, el presupuesto de la responsabilidad en desarrollar las consecuencias de las ideas que se han aceptado, son rasgos morales. El hábito de identificar las características morales con la conformidad externa a las prescripciones de la autoridad, puede conducirnos a pasar por alto el valor ético de esas actitudes intelectuales, pero ese mismo hábito tiende a reducir la moral a una rutina muerta y maquinal. Por lo tanto, si tal actitud posee resultados morales, esos resultados serán moralmente indeseables, sobre todo en una sociedad democrática donde tantas cosas dependen de la disposición personal.

Lo social y lo moral

Todas las separaciones que hemos ido criticando (que la idea de educación establecida en los capítulos anteriores trata de evitar) proceden de tomar la moral demasiado estrechamente, esto es, de darle por un lado un giro sentimentaloide, que no tiene relación con la capacidad efectiva de realizar lo que es necesario socialmente, y por otro insistir con demasía en lo convencional, con lo que la moral queda limitada a una lista de actos bien establecidos. En realidad, la moral es tan amplia como los actos que se refieren a nuestras relaciones con los demás, y potencialmente se incluyen aquí todos nuestros actos, incluso cuando su alcance moral no se toma en cuenta al momento de su desempeño. Pues todo acto, por el principio del hábito, modifica la disposición y establece cierto tipo de inclinación y deseo. Por otro lado, es imposible decir cuándo el hábito así reforzado pueda tener una influencia directa y per-

ceptible en nuestra asociación con los demás. Hay ciertos rasgos del carácter que tienen tal obvia conexión con nuestras relaciones sociales, que los llamamos "morales" en un sentido enfático: veracidad, honestidad, castidad, amistad, etcétera. Pero esto sólo significa que, comparados con otras actitudes, les son centrales, esto es, que acarrean consigo otras actitudes. Son morales en un sentido enfático no porque sean aislados o exclusivos, sino porque están íntimamente conectados con miles de otras actitudes que no percibimos explícitamente, y que quizá ni siquiera tengan nombre. Nombrar a las virtudes en aislamiento es como tomar al esqueleto por el cuerpo viviente. Los huesos son importantes, ciertamente, pero su importancia estriba en el hecho de que son el soporte de otros órganos del cuerpo, de tal manera que lo hacen capaz de una actividad efectivamente integrada. Y lo mismo vale decir de las cualidades del carácter que específicamente designamos como virtudes. La moral concierne nada menos que a todo el carácter, y todo el carácter es idéntico con el hombre en su estructuración y manifestaciones concretas. Poseer virtud no significa haber cultivado ciertos rasgos nombrables y exclusivos, sino que equivale a ser total y adecuadamente lo que uno es capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todos los oficios de la vida.

La calidad moral y social del comportamiento, en último término, son idénticas entre sí. El hecho de replantear explícitamente el contenido de nuestros capítulos anteriores referentes a la función social de la educación, equivale a decir que la medida del valor de la dirección, plan de estudios y métodos de la enseñanza de la escuela es el grado en que están animados por un espíritu social. Y el gran peligro que amaga al trabajo escolar es la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social permeable; éste es el gran enemigo de la preparación social efectiva. Pues este espíritu sólo puede estar activamente presente cuando se satisfacen ciertas condiciones.

1. En primer lugar, la escuela debe ser en sí misma una vida comunitaria con todo lo que eso implica. Las perspectivas e intereses sociales sólo se pueden desarrollar en un medio genuinamente social, donde hay un constante dar y recibir en la conformación de la experiencia común. Las definiciones de las cosas se pueden adquirir aisladamente con tal de haber tenido antes cierto trato con los demás y haber aprendido el lenguaje. Pero la percatación del *significado* de los signos lingüísticos es harina de otro costal. Esto comporta un contexto de trabajo y juego en asociación con los demás. La causa defendida en este libro en pro de la educación, a través de actividades continuamente constructivas, descansa sobre el hecho de que proporcionan una oportunidad de atmósfera social. En vez de una escuela separada de la vida, como lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura, donde el

estudio y el crecimiento son incidentes de una experiencia actual compartida. Los patios de juego, los talleres, los laboratorios, no sólo dirigen las tendencias naturalmente activas del joven, sino que comportan trato, comunicación, cooperación, todo lo cual extiende la percepción de conexiones.

2. El aprendizaje en la escuela debe ser una continuación del que se realiza fuera de la escuela. Debería haber un juego libre entre ambos. Éste sólo es posible cuando existen numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y el otro. Es concebible una escuela donde haya un espíritu de compañerismo y una actividad compartida, pero donde su vida social no represente o tipifique la del mundo exterior a las paredes de la escuela, como ocurre en un monasterio. Se desarrollaría el interés y entendimiento sociales, pero no servirían para afuera, no trascenderían. La separación proverbial entre ciudad y universidad, y el cultivo de la reclusión académica, operan en esta dirección. Lo mismo pasa con la adhesión a la cultura del pasado, en cuanto que genera un espíritu social reminiscente, pues hace que el individuo se sienta más a gusto en la vida de otros días que en la propia. Una educación cultural así entendida está particularmente expuesta a ese riesgo. El pasado idealizado se convierte en el refugio y solaz del espíritu; las preocupaciones actuales son sórdidas e indignas de atención. Pero, por regla general, la ausencia de ambiente social en conexión con el cual el aprendizaje sea una necesidad y una recompensa, es la razón principal del aislamiento de la escuela, aislamiento que convierte al conocimiento escolar en inaplicable para la vida y, por tanto, en estéril de por sí.

El punto de vista estrecho y moralista de la ética es la causa de que no se advierta que todas las metas y valores deseables en educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura, la eficiencia social, son rasgos morales, marcas de una persona que es miembro valioso de esa sociedad cuyo fomento es cometido de la educación. Hay un dicho que afirma que el hombre no sólo debe ser bueno, sino bueno para algo. Ese algo para el que el hombre ha de ser bueno es la capacidad de vivir como miembro social, de manera que lo que obtenga de su vida con los demás se equilibre con lo que él aporta. Lo que tiene y lo que da como ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas, no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una realización más intensa, disciplinada y expansiva de significados. Lo que *materialmente* recibe y otorga es, a lo más, oportunidades y medios para la evolución de la vida consciente. De otra forma no hay ni dar ni recibir, sino un cambio de la posición de las cosas en el espacio, como estar removiendo agua y arena con un palo. La disciplina, la cultura, la eficiencia social, el refinamiento personal, la mejora del carácter, sólo son fases del crecimiento, de la capacidad de

compartir noblemente esa experiencia equilibrada. Y la educación no es meramente un medio para tal vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral. La vida consciente es un continuo empezar de nuevo.

Experiencia y educación*

Capítulo IV. El control social

He dicho que los planes y proyectos educativos que consideran la educación en términos de experiencia vital acaban, por lo mismo, enmarcando y adoptando una teoría inteligente, o si se quiere, una filosofía de la experiencia. De otra forma quedarían a merced de cualquier brisa eventual que llegara a soplar. He tratado de ilustrar la necesidad de tal teoría, llamando la atención en dos principios que son fundamentales para la constitución de la experiencia: los principios de la interacción y de la continuidad. Si, pues, se me pregunta por qué he empleado tanto tiempo en exponer una filosofía más bien abstracta, se debe a que cualquier intento práctico por establecer escuelas basadas en la idea de que la educación se encuentra en la experiencia vital, acarreará incongruencias y confusiones, a menos de que estén guiadas por algún concepto de lo que es la experiencia, y de lo que distingue la experiencia educativa de la experiencia no educativa o mal educativa. Paso ahora a un grupo de cuestiones realmente educativas, cuya discusión, según espero, proporcionará tema y material más concretos que las discusiones llevadas hasta aquí.

Los dos principios de la continuidad y de la interacción como criterio del valor de la experiencia, están tan íntimamente conectados, que no es fácil decir qué problema educativo especial debe estudiarse primero. Incluso la división conveniente en problemas de asignaturas o estudios, de métodos de enseñanza y aprendizaje, probablemente no nos dará la selección y organización de los temas a tratar. Por lo tanto, el principio y frecuencia de temas es muy arbitrario. No obstante, comenzaré con la vieja cuestión de la libertad individual y del control social, para pasar luego a las cuestiones que provienen naturalmente de ahí.

Con frecuencia está bien considerar primero los problemas educativos, pasando por alto (de momento) la escuela y pensando en otras situaciones humanas. Presumo que nadie negará que cualquier buen ciudadano está sujeto a cierta cantidad de control social y que considerable parte de este control no se siente como restricción de la libertad

---

* De John Dewey, *Experience and education*, Kappa, Delta Pi Lectures, Lafayette (Indiana), ©1938. Publicado por Macmillan (Collier Books), 1963. Reimpreso con permiso de Kappa Delta Pi, An Honor Society in Education.

personal. Incluso el anarquista teórico, cuya filosofía le hace abrigar la idea de que el control estatal o gubernamental es un mal despiadado, cree que con la abolición del Estado político surgirán otras formas de control social: en efecto, su oposición a la regulación gubernamental proviene de su creencia de que hay otros modos para él más normales de control que aparecerían con la abolición del Estado.

Sin asumir esa posición extrema, señalemos algunos ejemplos de control social que imperan en la vida cotidiana, y luego consideremos el principio subyacente a ellos. Comencemos por los propios jóvenes. Los niños a la hora del recreo o fuera de la escuela pueden jugar desde el marro, hasta el béisbol y el fútbol. Los juegos exigen reglas, y esas reglas ordenan el comportamiento en ellos. Esas reglas no son al azar o una sucesión de improvisaciones. Sin reglas no hay juego. Para las disputas está el árbitro, o bien la discusión u otro tipo de arbitrajes o medios de decisión; de otra forma, se rompe el juego y todo se acabó.

Hay ciertas características de control, bastante obvias en tales situaciones, sobre las que quisiera llamar la atención. La primera es que las reglas son parte del juego; no son exteriores a él. Si no hay reglas, tampoco hay juego; si las reglas son distintas, también es diferente el juego. Mientras el juego marche con razonable lisura, los jugadores no se dan cuenta de que se están sometiendo a una imposición externa sino que están jugando el juego. En segundo lugar, alguno de ellos puede sentir en un momento que la decisión no ha sido justa y entonces llega a enojarse. Pero no objeta contra la regla, sino contra lo que, a su parecer, es una violación de la misma, contra alguna acción parcial e injusta. En tercer lugar, las reglas y, por tanto, el comportamiento en el juego, están bastante estandarizadas. Hay medios aceptados de conteo, de elegir bandos, lo mismo que de las posiciones, movimientos, etcétera. Esas reglas tienen la sanción de la tradición y del precedente. Quienes juegan el juego han visto quizá partidos profesionales y entonces tratan de emular a los mayores. Cualquier elemento convencional es bastante fuerte. A veces, un grupo de jóvenes cambia las reglas a las que se ajustan, sólo cuando el grupo adulto en cuyos modelos se fijan, han cambiado a su vez esas reglas, mientras que el cambio realizado por los mayores al menos está apoyado en que conduce a hacer el juego más hábil o más interesante a los espectadores.

Bien, la conclusión general que quisiera sacar es que el control de las acciones individuales es efecto de la situación global en que se hallan las personas, la que comparten y de la que son elementos cooperadores o interactuantes; pues incluso en un juego competitivo hay cierto tipo de participación, de reparto de una experiencia común. O, dicho al revés, quienes toman parte no se sienten mandados por una persona o sujetos a la voluntad de algún individuo superior y exterior. Cuando se suscitan disputas violentas, por lo general suelen ocurrir por el supues-

to motivo de que el árbitro o alguna otra persona del bando contrario ha sido injusto; en otras palabras, de que en tales casos alguno trata de imponer su voluntad individual sobre los demás.

Quizá parezca que se carga demasiado la atención en un caso particular, para sostener que dicho caso ilustra el principio general del control social de las personas sin violación de la libertad. Pero si examináramos cierto número de casos, creo que la conclusión de que ese caso particular ilustra un principio general, estaría justificada. Por lo general, los juegos son competitivos. Si examinamos las actividades cooperativas donde toman parte todos los miembros de un grupo, como por ejemplo en una vida familiar bien ordenada donde hay mutua confianza, el punto quedaría aún más claro. En todos esos casos, no es la voluntad o el deseo de una persona la que establece el orden, sino el espíritu en movimiento de todo el grupo. El control es social, pero las personas son parte de una comunidad, no están fuera de ella.

No quiero indicar con esto que no existan ocasiones en que la autoridad de, digamos los progenitores, no debe intervenir y ejercitar un control bastante directo. Lo que digo, en primer lugar, es que el número de tales ocasiones es menor en comparación con el número de aquellas en que el control es ejercitado por situaciones en las que todos toman parte. Y lo que es más importante aún, la autoridad en cuestión, cuando se ejecuta en un hogar bien regulado u otro grupo comunitario, no es una manifestación de la mera voluntad personal; los progenitores o el maestro la ejercen como agentes y representantes de los intereses del grupo como un todo. Con respecto al primer asunto, en una escuela bien ordenada, el punto de apoyo principal del control de este o aquel individuo se encuentra en las actividades efectuadas en situaciones donde se mantienen dichas actividades. El maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que se debe ejercitar la autoridad de manera personal. Cuando, en segundo lugar, es necesario hablar y actuar con firmeza, se hace en interés del grupo, no como exhibición de poder personal. Aquí está la diferencia entre la acción arbitraria y la que es justa y debida.

Además, es necesario que esta diferencia se formule con palabras, ya sea por parte del maestro o de los alumnos, para que se sienta en realidad. El número de niños que no advierte la diferencia (aun cuando no puedan expresarla y la reduzcan a un principio intelectual) entre acción motivada por un deseo de mandar y de poder personal, y la acción que es justa, porque va en interés de todos, es pequeño. Hasta estoy dispuesto a afirmar que, en general, los niños son más sensibles a los signos y síntomas de esa diferencia que los adultos; los niños aprenden tal diferencia al jugar unos con otros. Están dispuestos, a veces demasiado, a aceptar las indicaciones de otro niño y per-

mitirle que sea el mandamás, si su conducta manifiesta el valor experiencial de lo que están haciendo, mientras que resentirán cualquier intento de dictadura. Cuando se retiran y se les pregunta por qué, dicen que se debe a que fulano "es demasiado mandón".

No quisiera estar refiriéndome a la escuela tradicional de manera que parezca que estoy haciendo una caricatura en vez de un cuadro. Pero me parece justo afirmar que una de las razones por las cuales los mandatos personales del maestro han desempeñado con tanta frecuencia un papel indebido, y la razón de que el orden existente se haya debido sobre todo a la pura obediencia, a la voluntad de un adulto, ha sido porque la situación fue un resultado fácil de la imposición del maestro. La escuela no ha sido un grupo o comunidad unida por participación en actividades comunes; por lo tanto, las condiciones normales y debidas del control han faltado. Esa ausencia ha sido suplida, y en considerable grado fabricada, por la intervención directa del maestro que, según se decía, "guardaba" el orden. Lo guardaba porque dicho orden residía en la custodia del maestro, en vez de reposar en el trabajo compartido que se estaba realizando.

En lo que se llaman nuevas escuelas, la fuente primaria del control social reside en la propia naturaleza de la labor que se realiza como empresa social, donde todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y frente a la cual sienten alguna responsabilidad. La mayor parte de los niños son, naturalmente, "sociables". El aislamiento les resulta incluso más engorroso a ellos que a los adultos. Una vida de comunidad genuina tiene su fundamento en esta sociabilidad natural, pero la vida comunitaria no se organiza de una manera perdurable sólo espontáneamente, requiere de pensamiento y planeación. El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de la materia, que permitirá seleccionar aquellas actividades que se presten a la organización social, organización donde todos los individuos tengan oportunidad de contribuir de algún modo, y en la que las actividades de que todos participan son las principales portadoras del control.

No soy tan romántico con los muchachos para suponer que cada alumno responderá, o que cualquier niño con impulsos de un vigor normal responderá en cada ocasión. Probablemente habrá algunos que, al llegar a la escuela, ya sean víctimas de condiciones lesivas fuera de la escuela y sean tan pasivos e indebidamente dóciles que no logren contribuir. Habrá otros que, por otra parte, debido a experiencias anteriores, serán alborotadores y desordenados, si no incluso claramente rebeldes. Pero es cierto que el principio general del control social no se puede predicar a partir de tales casos; también es cierto que no hay una regla general que se pueda establecer para estos casos. El maestro los habrá de tratar individualmente. Caen en clases gene-

rales, pero no hay dos de ellas que sean exactamente iguales. El educador debe descubrir lo mejor que pueda, las causas de actitudes recalcitrantes. Si el proceso educativo ha de proseguir, no ha de reducirlo a contraponer voluntades para ver cuál es la más recia, ni ha de permitir que los alumnos alborotadores y no participantes se interpongan siempre en el camino de las actividades educativas de los demás. La exclusión quizá sea la única medida disponible de determinado caso, pero no es ninguna solución. Por el contrario, puede reforzar las propias causas que han ocasionado la actitud antisocial indeseable, como puede ser el deseo de captar la atención o de señalarse.

Las excepciones rara vez nos muestran una regla o nos dan un indicio sobre lo que ésta debería ser. No daré, por tanto, demasiada importancia a esos casos excepcionales, aunque es cierto por el momento que las escuelas progresistas van a tener más casos de éstos que cuantos querrían, puesto que los progenitores quizá envíen a sus hijos a tales escuelas como último recurso. No creo que la debilidad en el control, cuando se encuentre en escuelas progresistas, provenga en ninguna circunstancia de esos casos excepcionales. Es mucho más probable que se originen, porque no se sabe prevenir el tipo de labor (por la cual entiendo cualquier actividad que se efectúe), donde se creen situaciones que tiendan a ejercer el control por sí mismo sobre cuanto este alumno, aquél o el de más allá hace y cómo lo hace. Esta falla se debe atribuir con frecuencia a una falta de planeación bien pensada. Las causas de tales fallas son múltiples. Pero la que es más digna de mención a este respecto es la idea de que no se necesita tal planeación y que hasta incluso es inherentemente hostil a la libertad legítima de los educandos.

Ahora bien, sin duda es posible que el maestro realice esta planeación preparatoria de manera tan rígida e intelectualmente inflexible que resulte en imposición del adulto, que no dejará de ser externa por más que se ejecute con tacto y con una apariencia de respeto por la libertad individual. Pero ese tipo de planeación no se sigue inherentemente del principio en cuestión. No sé para qué pueda servir la mayor madurez del maestro y su mayor conocimiento del mundo, de la asignatura y de sus alumnos, a menos que pueda disponer las condiciones de manera que induzcan a la actividad comunitaria y a una organización que ejerza control sobre los impulsos individuales por el mero hecho de que todos participan en proyectos comunales. Debido a que el tipo de planeación que se ha practicado hasta aquí ha sido tan rutinario que deja poco lugar al libre juego del pensamiento individual o a las contribuciones atribuibles a las variadas experiencias de cada uno, no se sigue que toda planeación debe quedar rechazada. Por el contrario, incumbe al educador el deber de establecer un tipo de planeación mucho más inteligente, y por lo mismo más difícil. Debe revisar las capa-

cidades y necesidades de un grupo particular de alumnos con los que ha de tratar, y al mismo tiempo disponer las condiciones de modo que proporcionen la materia o contenido de experiencias que satisfagan esas necesidades y desarrollen esas capacidades. La planeación ha de ser lo suficientemente flexible como para permitir el libre juego de la individualidad de la experiencia, y al mismo tiempo tan firme que proporcione la dirección hacia un continuo desarrollo del poder.

Viene al caso hablar aquí de algo acerca del campo y oficio del maestro. El principio de que el desarrollo de la experiencia se efectúa a través del trato entre unos y otros, significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esa cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunitario. Es absurdo excluir a un maestro de la pertenencia al grupo. Como miembro más maduro del grupo tiene una responsabilidad peculiar sobre las interacciones e intercomunicaciones que son la vida propiamente dicha de la comunidad. El hecho de que los niños sean individuos cuya libertad se debe respetar mientras que la persona más madura no debe tener libertad como individuo, es una idea demasiado absurda como para que se necesite refutarla. La tendencia a excluir al maestro de la participación positiva en la dirección de las actividades de la comunidad de la que es miembro, es otro caso de reacción de un extremo al otro. Cuando los alumnos son una clase, más que un grupo social, el maestro se ve obligado a actuar en gran medida desde afuera, no como un director de los procesos de intercambio en los que todos participan. Cuando la educación se funda sobre la experiencia y la práctica educativa se ve como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo externo o dictador, para asumir la de director de las actividades grupales.

Al tratar el comportamiento en los juegos como ejemplo de control social formal, se ha hecho referencia a la presencia de un factor convencional estandarizado. La parte correspondiente a ese factor en la vida escolar se encuentra en la cuestión de las maneras, de modo especial de las buenas maneras en las manifestaciones de atención y cortesía. Cuanto más aprendamos sobre las costumbres de las diferentes partes del mundo a lo largo de la historia de la humanidad, más sabremos acerca de cómo cambian dichas maneras de un lugar a otro y de una época a otra. Este hecho demuestra que entra aquí en gran medida el factor de lo convencional. Pero no existe ningún grupo, en ninguna época o lugar, que no haya tenido algún código de modales, como por ejemplo acerca del saludo. La forma particular que asuma una convención no tiene nada de fijo y absoluto. Pero la existencia de alguna forma de convención no es en sí misma una convención. Es un ingrediente uniforme de todas las relaciones sociales. Cuando menos es el aceite que previene o reduce la fricción.

Claro que es posible que esas formas sociales se conviertan en lo que llamamos "meras formalidades"; pueden convertirse en una manifestación meramente exterior, sin ningún significado interior. Pero la evitación de formas vacías y ritualistas del trato social no significa rechazo de todo elemento formal, sino que más bien indica necesidad del desarrollo de formas de trato que sean inherentemente apropiadas a las situaciones sociales. A algunos visitantes de las escuelas progresistas les molesta la falta de modales con que se encuentran. Pero quien conoce mejor la situación se percata de que en cierto grado su ausencia se debe al interés anhelante de los niños en proseguir en lo que están haciendo. Por tal ansiedad, digamos por tanto, llegan a chocar entre sí y con los visitantes, sin pedir perdón. Cabría decir que esa condición es mejor que el despliegue de circunspecciones meramente externas acompañadas de falta intelectual y emotiva de interés por el trabajo escolar; pero también representa un fracaso en la educación, una falla en el aprendizaje de una de las lecciones más importantes de la vida, la del ajuste y la adaptación mutua. Tal educación es unilateral, porque se forman aptitudes y hábitos que interfieren con el futuro aprendizaje que provendrá de un contacto y comunicación fáciles y bien dispuestos hacia los demás.

Parte II

ALGUNAS INNOVACIONES RECIENTES

VARIANTES EN EL DEBATE

En esta Parte II prosigue el debate iniciado en la Parte I, hasta llegar a la actualidad. Después de repasar las características principales de los dos puntos de vista básicos en educación representados por sus máximos exponentes, es oportuno examinar algunas variantes notables al respecto que tuvieron lugar en el siglo XX. Esto permitirá al lector ahondar en el entendimiento de esos dos puntos de vista y podrá equiparar mejor para decidir qué partido tomar frente al debate sobre la naturaleza y las metas de la educación.

En primer lugar se presentan dos escritores que se apartan del modelo tradicional. Uno de ellos es A.S. Makárenko, educador comunista ruso que representa un patrón de un tipo diferente de ciudadano: el "nuevo hombre soviético" por obra de la educación. El otro es B.F. Skinner, teórico social y psicólogo estadounidense para quien la función de la educación estriba en producir al "hombre planeado" de la sociedad del futuro armoniosa y controlada científicamente hasta el fondo. Ambos autores comparten muchas de las hipótesis del enfoque tradicional en educación, y de manera particular ambos ven la importancia de producir una sociedad ideal mediante la educación, superando el valor de la libertad individual.

Totalmente opuesto al enfoque de los autores citados, se incluye también a A.S. Neill, escritor británico progresista y director de la famosa escuela de Summerhill que, mediante su insistencia en el "niño libre", presenta una versión actual del modelo progresista.

A su vez, el también británico contemporáneo R.S. Peters, filósofo analítico de la educación, intenta una síntesis de esos dos modelos contrapuestos de educación con su idea de la "educación como iniciación".

Por último está Iván Illich, quien fue educado en Europa pero trabajó principalmente en México, y cuya respuesta al debate de la educación es la más radical de todas, ya que rechaza cualquier punto de vista sobre educación que presuponga una escuela o alguna relación autoritaria maestro-discípulo. Su modelo ideal es la "sociedad desescolarizada", donde la educación se realizaría sobre una base completamente informal y voluntaria.

5. A.S. MAKÁRENKO

Comentario

Biografía

Antón Semiónovich Makárenko (1888-1939) nació en el pequeño pueblo de Belopolie, de la provincia de Jarkov, en Ucrania. Su padre trabajaba como pintor en un taller ferroviario. Sus primeros conocimientos escolares los obtuvo de un niño vecino, pues sólo cuando su padre fue trasladado al pueblo de Krúikov, cerca de Kremenchug, pudo asistir a la escuela. Para esto se requirió el sacrificio de sus padres, quienes tenían que pagar la colegiatura con "dinero de cobre", según se decía cuando se liquidaba con morralla o calderilla, lo cual, no obstante, resultaba difícil para un jornalero. Entonces, al igual que ahora, en las escuelas rusas se calificaba el trabajo de los alumnos con una escala de cinco puntos, y Makárenko infaliblemente sacaba "cincos", la puntuación máxima.

Apenas terminada la escuela, Makárenko se relacionó con cuestiones de enseñanza. Siempre fue un alumno diligente, con cierto olfato para la redacción creativa y la literatura en general; fue admitido con facilidad, al cabo de unos meses de haber cumplido dieciséis años (en 1904), a un curso de un año para preparación magisterial. Una vez completado dicho curso, fue destinado a la escuela ferrocarrilera de Krúikov, donde comenzara su propia educación formal. Permaneció en ese puesto durante seis años, hasta que fue transferido, al parecer como un intento de control burocrático por sus simpatías claramente revolucionarias, a la escuela ferrocarrilera de Dolinski del Sur, en la provincia de Jersonski. Ya para entonces demostraba ser un maestro prometedor y logró la admisión a un curso avanzado de preparación magisterial en el Instituto Normal de Poltava, donde se graduó en 1917 (tras breve periodo de servicio militar, reducido por su miopía), obteniendo la medalla de oro del instituto. Entonces fue destinado otra vez a la escuela ferrocarrilera de Krúikov, y al cabo de dos años (en septiembre de 1919) fue director de la escuela de Poltava, puesto que mantuvo durante doce meses, cuando se le encomendó una institución para delincuentes juveniles.

Este último destino fue ocasionado por las críticas de Makárenko contra la aparente renuncia del régimen bolchevique (que estaba en el poder desde noviembre de 1917) a llevar a cabo las reformas educativas con una rapidez suficiente. Makárenko fue crítico de la educación rusa ya desde 1905, cuando apoyó vigorosamente los derechos de los trabajadores durante el periodo de levantamientos generalizados estimulados por la formación, en ese mismo año, de la Unión de Liberación (*Soyús Osvobosdenia*), movimiento popular que buscaba la constitucionalización de todo el país. Aunque nunca fue cabecilla, de todas formas Makárenko atrajo la atención oficial, y esa agitación en pro de reformas que continuó después del golpe bolchevique, le acarreó la notoriedad (en 1920) ante el departamento provincial de educación. A resultas de una entrevista con el director de dicho departamento, aceptó el reto de poner en práctica sus palabras asumiendo la dirección de una colonia de delincuentes (*Malolétnii prestúpnikii*). Dirigió dicha institución (llamada Colonia Máximo Gorki) siete años, desde 1920 hasta octubre de 1927, tiempo durante el cual desarrolló sus métodos educativos, que apuntaban a producir el ideal comunista del "nuevo hombre soviético". No obstante, durante ese periodo Makárenko siguió en malos términos con la política educativa oficial y cada vez fue más criticado en los círculos educativos oficiales. Pero el 20 de octubre de 1927 aceptó la dirección de una nueva colonia para huérfanos, fundada en Járkov en recuerdo del jefe de la policía secreta Félix Dzerzinski (que fue asesinado). Se la llamó Comuna Dzerzinski, y ahora Makárenko, a salvo de interferencias (durante este tiempo Stalin había consolidado su dictadura), llevó a cabo sus prácticas educativas con los mismos métodos que había practicado en la Colonia Gorki. Siguió en el cargo hasta el lo. de julio de 1935. Entonces Stalin se encontraba en medio de las grandes purgas que alcanzaron a casi todos los aspectos de la vida rusa, implantando su propia autoridad y eliminando la oposición de cualquier tipo. De golpe, Makárenko se vio famoso como "genuino" educador soviético, cuyos métodos ofrecían un medio promisorio para realizar al "nuevo hombre soviético". No obstante, fue removido de su cargo de director de la Comuna Dzerzinski para que viajara por el país ofreciendo conferencias sobre sus métodos, levantando el entusiasmo y fomentando la emulación de los demás maestros. Así estuvo durante casi cuatro años, en su capacidad oficial de director asistente del Departamento de Colonias Laborales del Comisariado Popular de Asuntos Interiores de Ucrania, durante lo cual, en un número incontable de charlas, rindió el contenido de las conferencias aquí recogidas, publicadas por primera vez en enero de 1938 bajo el título de *Problemas de la educación escolar soviética* (*Problemi Sjólnvo Sovétskovo Vospitaniya*).

El esfuerzo realizado en estas presentaciones públicas minó, al parecer, su salud, y al final murió debido a un ataque cardiaco en un vagón

de ferrocarril camino a Moscú, en abril de 1939, justo a los dos meses de haber recibido el prestigioso galardón de la Bandera Roja del Trabajo por sus contribuciones literarias.

Características principales del pensamiento educativo de Makárenko

¿Qué tiene de particular la labor de Makárenko que ha hecho de él una figura educativa importante? ¿En qué aspectos constituye su trabajo una innovación notable en el pensamiento educativo occidental? A esto se puede responder con facilidad. Por medio de sus prácticas, que duraron más de dieciséis años, y la teoría que extrajo de ellas y que plasmó en un vasto cuerpo de escritos, Makárenko proporcionó a Rusia un modelo para la producción del ciudadano de la nueva utopía que el comunismo trataba de establecer. Sus obras completas llenan siete volúmenes grandes. En ese vasto conjunto hay tres que tuvieron enorme influencia en la ex Unión Soviética: su relato ético de la Colonia Gorki, titulado *Poema pedagógico* (*Pedagogichescaya Poema*), un relato semejante (esta vez en forma quasifingida) de la Comuna Jersonski, llamado *Banderas en las torres* (*Flagui nabashñáj*), y su celebrado *Libro para los padres* (*Kñiga dlia Rodíteliei*). Todos estos libros han tenido circulación muy amplia; tan sólo el *Poema pedagógico* (en la versión en ruso) alcanzó 1'250,000 ejemplares en 1948. Sus ideas fueron muy influyentes en la antigua Unión Soviética; hoy es reverenciado como el padre de la educación soviética. Durante las décadas de 1930 y 1940, sus ideas fueron la ortodoxia de la ex Unión Soviética; hoy, con la atención mundial en los problemas de la sociedad de masas y de la educación en general, sus ideas siguen siendo atractivas y válidas entre muchos educadores del ex bloque soviético. La práctica actual probablemente reinterpretaría esas ideas, pero en lo esencial parece que siguen siendo actuales en general. En China, de manera particular, donde está forjándose conscientemente una nueva sociedad, diríase que muchos de los principios de Makárenko, aunque no son reconocidos expresamente como tales, se llevan a la práctica.

La esencia de la teoría educativa de Makárenko estriba en su concepto de la primacía de lo colectivo y no de lo individual. La principal preocupación de la educación debe ser la subordinación de la individualidad al bien común. Ahora bien, este último, en sí, es producto de una sociedad sin clases donde todas las personas contribuyen lo más que pueden, lo cual significa una sociedad donde el trabajo, de manera particular el trabajo manual, es aceptado y ejecutado positivamente por todos. Así, para Makárenko la educación es fundamentalmente el proceso mediante el cual cualquier persona, ya desde los primeros años de su vida, llega a valorar tanto la enseñanza como el trabajo; los ve en conexión íntima e inseparable, y reconoce que sólo surgirá una sociedad

realmente buena en el grado en que todo el mundo logre eso. Makárenko, evidentemente, nunca pretendió ser el creador de este punto de vista, sino que lo atribuyó a la tradición marxista-leninista, y afirmó que sólo buscaba una aplicación educativa atinada. Sin embargo, sorprende el hecho de que ninguno de los grandes educadores comunistas (Marx, Engels o Lenin) escribieran mucho sobre educación; nada del suficiente grueso para que sirviera de teoría educativa. En toda la obra de Makárenko hay mucho que descansa implícitamente en la teoría comunista; pero el gran problema y la gran necesidad es determinar hasta qué punto estaba consciente Makárenko y cuánto conocimiento dio por sentado de parte de sus lectores. Es posible, por ejemplo, leer en el marxismo una postura epistemológica donde la actividad en el trabajo productivo cambia nuestro conocimiento del mundo. ¿Podemos decir que Makárenko sabía y desarrolló un método práctico y lo llevó a cabo a través de la educación? Con más exactitud, ¿podemos decir que Makárenko ideó una teoría y práctica genuinamente marxista de la educación? Para responder esto y calibrar así la contribución de Makárenko, tenemos que considerar brevemente algunas de las ideas fundamentales de Marx.

El escrito más importante de Carlos Marx (1812-1883) fue su obra monumental *El capital*, publicado en alemán en tres volúmenes en 1867, 1885 y 1894, respectivamente, siendo el último volumen editado por Federico Engels de manera póstuma. En su gran obra, Marx trató de invertir la filosofía hegeliana asignando prioridad al mundo material, aunque retuvo la noción general de que había alguna clase de evolución progresiva. Ésta, sin embargo, es una evolución del hombre en la sociedad, no la de algún espíritu divino. Marx distinguió tres formas de sociedad: feudal, capitalista y socialista, cada una con su "modo" característico de producción. Consideró que el modo de producción común al siglo XIX, el capitalismo, era una forma tradicional porque comportaba en sí las causas de su propio aniquilamiento. En su opinión, el capitalismo había dividido a los hombres en dos clases: los capitalistas, poseedores de los medios de producción, y la masa de los obreros, el proletariado, que se veía forzada a vender su trabajo con el fin de encontrar medios de subsistencia. Todo en el modo capitalista de producción existe sobre la base "mercantil", y la venta de las mercancías da riqueza a los productores. El proletariado no comparte esa riqueza, aunque da valor a las mercancías que produce, pero sin lograr que revierta en él todo ese valor. Por el contrario, los capitalistas se quedan con esa "plusvalía" como "ganancia", y de esa manera van formando el "capital". Es inherente al sistema la necesidad de que las empresas capitalistas cada vez se hagan mayores, eliminen la competencia más pequeña y mecanicen siempre más sus fábricas. Esto, es natural, cada vez amplía más la brecha entre las dos clases en una serie de crisis continuada

entre los obreros subprivilegiados y frustrados y los capitalistas cada vez más acaudalados y en número decreciente, hasta que los obreros se unan, derroquen el sistema y lo sustituyan por un modo socialista de producción, que al cabo será comunista.

Fue *El capital*, junto con algunos otros de los escritos económicos y políticos de Marx, el que guió la interpretación de Lenin y el desarrollo general del pensamiento revolucionario ruso. *El capital*, sin embargo, pertenece a lo que hoy se llama el último periodo del pensamiento de Marx; en sí no contiene teoría alguna sobre la educación, ni alguna indicación de cómo se relaciona la educación con el proceso de llevar a cabo la transición al tercer modo de producción del socialismo. *El Manifiesto comunista*, publicado conjuntamente en 1848 por Marx y Engels, insiste en la necesidad de que en el nuevo orden los obreros lleven a cabo una práctica educativa, pero no dice mucho más. Lenin coincidía con el razonamiento de Marx acerca de que los obreros por sí mismos no podían efectuar la transición al socialismo, por lo que necesitaban intelectuales como él; Lenin interpretó esto como estarcido para el Partido Comunista, que era el instrumento guía del pueblo socialista. Toda esa teoría, según sabemos, fue concebida para aplicarse a una sociedad industrial y capitalista del tipo existente en los Estados occidentales de Europa. Es una tremenda ironía de la historia que las doctrinas de Marx se hubieran aplicado en primer lugar en la Rusia industrialmente subdesarrollada de principios de 1917. Dicho país había perdido el control de la escena de guerra para 1915, y durante dos años la nación y el gobierno se encontraban en continua crisis. Cuando fue depuesto el zar a principios de 1917 y cayó el subsiguiente gobierno provisional de Kerenski con motivo del golpe bolchevique, casi nadie, y probablemente ni siquiera los propios bolcheviques, se imaginaban que se pudiera sostener durante largo tiempo el gobierno de una nación tan atrasada, en general analfabeta y agraria. Pero después tres años de tensión, en contra de grandes inconvenientes, los bolcheviques lo lograron y para 1920 habían formado un gobierno perdurable encabezado por el genio político de Lenin. Cuando se disipó el humo de la batalla y del desorden, los bolcheviques se dedicaron a la tarea de poner en práctica el Estado socialista utópico, y fue la lentitud la que tanto sulfuraba a Makárenko.

Mientras tanto, sin embargo, ¿había dicho Marx todo lo que se puede decir sobre la naturaleza del hombre, la sociedad o la educación? Surge aquí un problema histórico. En efecto, durante sus primeros años, Marx tuvo algo que decir sobre la naturaleza del hombre y la naturaleza de la sociedad, que plasmó en lo que ahora se llaman sus *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, que de ordinario se nombran por su procedencia como *Manuscritos de París*. Allí Marx plantea su doctrina, tan trascendental, de la alienación o enajenación, que recientemente ha cobrado

tanta importancia en el pensamiento social y político. Brevemente, en la sección sobre "El trabajo enajenado" de dichos *Manuscritos*, sostiene que cuanto más se entrega el hombre a los productos de su trabajo, tanto más externos se vuelven éstos a él, y tanto más externo se vuelve el hombre a sí mismo. La "naturaleza" no está dentro del hombre, para Marx, sino en el exterior, en lo que llama "mundo exterior de los sentidos". En cierto modo, el hombre se define entregándose a una producción creativa con el mundo, y a medida que los objetos de su trabajo se cosifican (como "mercancías"), el hombre se enajena (*Entfremdung*) de sí mismo. Ésta es su tragedia y la causa radical de su desdicha bajo el modo capitalista de producción. Incapaz de sostener la participación creativa con el mundo, segregado de los productos de su trabajo, el hombre se ve forzado a buscar un solaz en sus horas libres y se reduce a la única cosa que puede llamar suya: las funciones de su apetito animal, principalmente comer y reproducirse. No debe sorprendernos el hecho de que el proletariado se encuentre en la condición de barbarie continua. El remedio para esto es el comunismo, definido por Marx como:

> ...el retorno total, consciente y logrado dentro de todas las riquezas del desarrollo anterior, del hombre para sí como un hombre *social*, es decir, humano. Este comunismo es, como naturalismo acabado = humanismo, y como humanismo acabado = naturalismo; es la *verdadera* solución del conflicto entre el hombre y la naturaleza y del hombre contra el hombre, la verdadera solución de la pugna entre la existencia y la esencia, entre la objetivación y la afirmación de sí mismo, entre la libertad y la necesidad, entre el individuo y la especie. Es el secreto revelado de la historia y tiene la conciencia de ser esta solución.[1]

Es la existencia de esos *Manuscritos de París*, con su provocado concepto de enajenación bajo el modo capitalista de producción, y su solución a través del comunismo, lo que crea el problema histórico. Esas obras del joven Marx parece que se perdieron en la segunda mitad del siglo XIX; diríase que fueron desconocidas para la mayor parte de los pensadores socialistas y revolucionarios. ¿Conoció Lenin su existencia, o por lo menos el concepto de enajenación? La controversia sigue todavía;[2] y si Lenin conoció el concepto, parece sin duda que no fue directamente a través de los *Manuscritos*, sino por medio de ideas clave, expresadas incluso en la misma terminología en los escritos subsiguientes del Marx maduro. Los *Manuscritos* se descubrieron hasta 1932, y las traducciones del alemán tardaron en aparecer. Esto tuvo profundísimas consecuencias para la formulación de una teoría marxista (es decir, genuinamente comunista) de la educación. Ni Makárenko ni algún otro educador ruso tuvieron suficiente teoría marxista sin los *Manuscritos de París* para cimentarse.

Durante la primera década del poder bolchevique, entre 1918 y 1928, por tanto, los educadores soviéticos tuvieron que desarrollar su propia teoría y práctica de la educación comunista. Se intentaron muchos enfoques, y uno de los favoritos fue el método proyectivo, ideado por William Heard Kilpatrick a partir de las teorías de John Dewey. Aunque se abrió una sala llamada Escuela Unificada de los Trabajadores, las escuelas tenían libertad para experimentar su propio plan de estudios, y en efecto muchas lo hicieron hasta el grado de que en múltiples lugares se quebrantó la educación organizada; no obstante debemos mostrarnos escépticos acerca de los informes de los excesos de las escuelas soviéticas de ese periodo, en particular porque comúnmente provienen de viajeros extranjeros que eran antagonistas del comunismo y quizá sólo buscaban pruebas de su fracaso. Los métodos de educación soviética se tomaron en gran parte de Estados Unidos, además de la teoría experimental deweyana; pero los psicólogos educativos rusos adoptaron cabalmente el movimiento de exámenes mentales, y bajo el enérgico Piotv Pavel Bronski se empezó un plan para examinar a todos los niños. Durante toda esa década los educadores soviéticos no advirtieron conflicto alguno entre las ideas comunistas, por un lado, y las teorías y prácticas americanas, por el otro. Sólo en 1936 hubo un rechazo completo y a fondo de todas las influencias extranjeras en la educación soviética. En ese año tuvo lugar una ruptura radical con lo que los socialistas ingleses Sidney y Beatrice Webb denominaron el periodo del "experimento lujuriante". En el famoso decreto histórico emitido en julio de 1936 con el título de "Sobre las distorsiones pedagógicas de los Narkomprosov"[3] se desecharon, tanto el plan como los métodos similares, se abolió el examen mental y se decretó que las escuelas volvieran a los métodos de explicar la lección y darla. Fue en ese punto cuando Makárenko, que se había opuesto a esos enfoques totalmente imitativos y era visto con malos ojos, de pronto no sólo se convirtió en una persona respetable, sino que fue reconocido como el auténtico educador soviético; sus obras recibieron amplia difusión y sus principios fueron llevados a cabo con entusiasmo.

Al acercarnos, pues, al estudio del enfoque makarenkiano de la educación, podemos empezar con una consideración de las colonias en que desarrolló sus teorías. El hecho más sorprendente, al parecer, en ambos casos, porque sólo trabajó en dos, es que estuvieran organizados según lineamientos militares. Los niños (en un número igual de niñas y niños) se agrupaban en destacamentos, llevaban uniformes y por lo general seguían una disciplina militar, hasta el punto de que los cambios se anunciaban con corneta y redobles de tambor. Se impuso una firme disciplina marcial —en el sentido específico— y los "colonos", como se les llamaba, tenían que andar y marchar derechos como lo exigía la ocasión, saludar y devolver saludos y comportarse en todo momento con lo que

podría llamarse el decoro militar. Makárenko fue ideando este enfoque lentamente, mediante el método del ensayo y el error, y sus orígenes obvios hay que irlos a buscar a un periodo de desorden civil, entre 1917 y 1920, cuando había muchos ejércitos disputándose el territorio ruso. Se advertía un claro orgullo nacionalista. Cuando pasaron las exigencias de la guerra, Makárenko consideró conveniente mantener esa forma de organización.

No hay duda de que como las instituciones educativas principales en que trabajó Makárenko eran orfanatos o colonias, resultaban atípicas, como admitió sin ambages, del tipo usual de ambiente educativo. No obstante hay que verlas a la luz de la política de aquella época. Proveniente de los escritos de Marx y Engels, esa política pretendía eliminar a la familia como institución fundamental del capitalismo, y como primeras medidas para llevar a cabo la política del nuevo gobierno bolchevique había decretado la legalidad del divorcio y del aborto, en 1917 y 1920, respectivamente. Además, en un principio se intentó colectivizar a todos los niños, a partir de la época más temprana posible, en jardines comunistas, con el fin de "eximirlos de la perniciosa influencia de la familia y establecer la benéfica influencia de los jardines de escuelas comunistas", como Zlata Lilina, jefa del Departamento de Educación de Petrogrado, dijo en una alocución en una conferencia de maestros de 1918. Las dificultades prácticas para realizar tal propósito fueron enormes, puesto que en 1917 había un número desconcertante de siete millones de huérfanos y niños abandonados (besprizórniki), a los que se les debía dar alojamiento, abrigo y alimentación. Fue con niños de esta clase con los que trabajó sobre todo Makárenko, y sus éxitos proporcionaron una visión idealista de lo que se podía lograr. En cierto sentido, en vistas de la política oficial de colectivizar al cabo a todos los niños, la obra de Makárenko y sus éxitos proporcionaron una visión idealista de lo que se podía lograr. En cierto sentido, en vistas de la política oficial de colectivizar al cabo a todos los niños, la obra de Makárenko venía a ser como un experimento.

El propio Makárenko negó, sin embargo, que su teoría fuera limitada simplemente porque se hubiera desarrollado en una situación atípica. Sostenía que los diversos elementos de sus colonias tenían sus contrapartidas en la sociedad exterior. Para él la educación era un proceso general de toda la vida y a través de toda ella. De esa manera, podía pensarse que todas las instituciones de la sociedad tenían una influencia educativa en potencia: escuelas, grupos juveniles (pioneros y komsomoles), círculos, clubes, etcétera. Más aún, como admitió posteriormente, incluso la familia *podía* tener influencia educativa, si fuera lo suficientemente grande como para actuar como una auténtica colectividad. Sin lugar a dudas llegó a este punto de vista, que expresó en *El*

libro de los padres, debido a una esperanza irreal de colectivizar a todos los niños. Así, Makárenko sostenía que las diversas influencias que recibía el niño en el hogar normal, si se tomaban juntas y se organizaban debidamente, podían proporcionar la misma experiencia total que sus colonias tan abarcadoras.

Cuando se considera la teoría específica makarenkiana de la educación, es necesario notar que en el idioma ruso —en el que escribiera Makárenko a pesar de su nacionalidad ucraniana— hay tres palabras que se pueden traducir, según el contexto, como "educación": *prosveshchenie*, *obrazovanie* y *vospitanie*. La primera significa ilustración, la segunda (tomada del sustantivo *óbraz*) "formación" y la tercera "disciplina" y "autodisciplina". Al leer a Makárenko es significativo el hecho de que habitualmente emplee el último término: *vospitanie*.

El propósito fundamental de la educación, según afirmaba Makárenko (y sabía muy bien que dicho proceso iba más allá de la escuela a toda la vida), era producir al "nuevo hombre soviético", crear a una persona del todo imbuida de la moralidad comunista. La escuela debía ser el agente primordial, particularmente porque se consideraba a la familia como una influencia perniciosa. Según sostenía, las metas de la educación no se debían predeterminar *a priori*, sino provenir de las necesidades sociales de la gente. Un punto central de la nueva moralidad comunista, que se expresaba como su meta, es el cultivo de un tipo particular de carácter, y Makárenko siempre hizo hincapié en el carácter y la moralidad, más que en los adelantos cognoscitivos e intelectuales como propósitos de la educación. ¿Cómo se podía lograr? Mediante la operación conjunta de un plan de disciplina en todas las fases de la vida: instrucción formal en las asignaturas y guía en el pensamiento social y político. En esta teoría general, Makárenko siguió la ortodoxia marxista-leninista.

En sus métodos cotidianos, Makárenko se portaba como un conductista rígido. Rechazó la creencia psicológica contemporánea de las diferencias individuales (salvo los obvios casos de algún daño mental congénito o algún percance), e incluso se rehusaba a aceptar los registros de los antecedentes de los niños cuando eran puestos bajo su cuidado. Cada niño era visto como una persona que debía ser absorbida en la colectividad de la escuela. Como todo lo que el hombre llega a ser, en su opinión, es el producto de la experiencia, entonces la manera en que se organizaba la escuela resultaba de importancia fundamental. Más bien definía a la escuela como una colectividad con una meta común, la cual era producir una moralidad comunista, lo que se lograba haciendo de la escuela un sistema bien determinado [que denominaba régimen (*reyím*)] que conduce al desarrollo de la disciplina (*distsiplina*). No obstante distinguía muy bien entre disciplina y los procesos de premios y castigos. La disciplina tiene una calidad moral bien

determinada. Mientras que exige sumisión a lo colectivo, cada persona la debe considerar benéfica tanto para la colectividad como para sí. Es su insistencia en el régimen, esto es, en una rutina escolar muy estructurada, lo que da a su obra ese matiz fuertemente conductista, aunque prefirió emplear la palabra "tradición" para designar ese concepto de condicionamiento. En todos sus escritos éste fue un elemento fundamental.

La tradición colectivista, o régimen (y podemos ver con facilidad en el marco militarista de sus colonias cuán estrechamente relacionado está con "regimiento"), actúa como un reforzamiento positivo de la conducta infantil, puesto que en efecto el niño que entra a gusto en el espíritu de la escuela halla recompensas inherentes al propio sistema. Pero, ¿qué decir de los castigos? Makárenko se oponía resueltamente a la coerción física y, en general, sostenía que el castigo en su forma más efectiva y apropiada consistía en restructurar la situación de manera que el transgresor se percatara de lo mucho que se había apartado de las normas colectivas. En esencia, ejerciendo la presión grupal y haciendo que todos los niños participaran en tareas conductistas, dio pasos definitivos en el fomento del desarrollo moral.[4]

El paso siguiente en el logro de una moralidad comunista es conseguir que cada individuo pase de la colectividad primitiva a la sociedad soviética en general. En las demás sociedades se trata de un problema enfadoso, y en efecto, es la preocupación central del pensamiento educativo occidental de hoy en día. A este respecto, Makárenko no pudo dar una respuesta final, ni se podía esperar tal cosa de él. El problema del desarrollo moral, o cómo efectuar la transición a una visión más amplia con la correspondiente práctica, es universal. Los casos de éxito de Makárenko quedan en el nivel de la anécdota y del testimonio individual, y en sus obras cita numerosos ejemplos de aquellos alumnos suyos que efectivamente entraron a la vida soviética como buenos ciudadanos. Tampoco trata de encubrir sus fallas: también éstas se registran.

Según la interpretación más estricta de la teoría marxista de la enajenación, que se da en los *Manuscritos de París*, el hombre no necesita un plan de escolaridad formal; por el contrario, este mismo sería un proceso enajenante. El hombre desarrolla su naturaleza mediante el trato con el ambiente, y es esa actividad la que constituye la educación del hombre. Como esa interacción, por necesidad, ha de ser un proceso envolvente de continuo, es imposible establecer por adelantado un plan de estudios. El pensamiento y los escritos de Makárenko, sin embargo, no muestran por ningún lado el concepto de la enajenación, y sus intentos logrados de convertir la escuela en una empresa productiva, donde los niños fabrican sillas, taladros eléctricos y cámaras fotográficas, se debe considerar más bien como una interpretación intuitiva de las características más generales del principio del trabajo. El propio Lenin se queja-

ba de la falta de entendimiento que tenía la mayor parte de los bolcheviques de las ideas marxistas, y hacia 1914 escribió en tono ciertamente hiperbólico que: "es imposible comprender del todo *El capital* de Marx, y en especial el primer capítulo, si no se ha estudiado y entendido toda la *Lógica* de Hegel. Por lo tanto, ¡ninguno de los marxistas de la última mitad de siglo ha entendido a Marx!"[5] Esto no proporciona ninguna prueba suficiente y conclusiva contra Makárenko, es evidente, pero en sus escritos no aparece que actuara con el intento consciente de contrarrestar el problema de la enajenación.

¿De dónde, entonces, sacó Makárenko su práctica de dedicar la jornada escolar al trabajo productivo? No podemos pasar por alto la teoría educativa tan generalizada de los primeros bolcheviques. Anatol Lunacharski, nuevo Comisionado del Pueblo para la Educación, aseveró en su primer informe que: "el carácter laboral de la escuela saldrá del hecho de que el trabajo, tanto el pedagógico como en particular el productivo, será la base de la enseñanza";[6] y P.M. Lepeshinski, en ponencia leída al Primer Congreso de los Maestros Internacionalistas de Todas las Rusias, el 2 de junio de 1918, planteó los principios fundamentales de la nueva Escuela Unificada de los Trabajadores, donde el trabajo y la enseñanza académica debían "fundirse", el trabajo manual convertirse en parte integral de la vida escolar y la propia escuela se debía organizar como una comuna productiva, que produjera y consumiera, basada en los dos principios de la autonomía y de la autodeterminación activa. El principio general que aplicaba Lepeshinski era el "desarrollo global de la sociedad moderna, esto es, la educación politécnica", que se lograba mediante una dedicación continuada "a educar al niño como criatura social y desarrollar en él un entendimiento del trabajo social en la revolución histórica".[7]

El concepto de politecnización necesita explicación. Uno de sus primeros empleos fue el de Lepeshinski, en su artículo de 1918, y Lenin ciertamente le dio difusión cuando se dirigió al VIII Congreso del Partido Comunista, en marzo de 1919, en una alocución titulada "Sobre la educación politécnica",[8] que popularizó aún más su esposa Nadeshda Krupskaya, quien en 1918 (y en muchos escritos similares posteriormente) pronunció un discurso publicado bajo el título de "Los problemas de la escuela socialista" en que "la población desea tener una sola meta en la educación primaria, secundaria y superior, esto es, la preparación de individuos polifacéticos con intereses sociales conscientes y organizados, con una ideología bien desarrollada y congruente. Deben estar listos para cualquier trabajo, lo mismo manual que intelectual."[9] La esencia del concepto estriba en la idea de la fusión completa entre trabajo y aprendizaje, en el hecho de que nuestra visión del mundo se va creando y recreando a medida que entramos en el trabajo productivo. Por desgracia, la práctica de ese ideal quedó a la zaga y se refirió más

bien al nivel de la instrucción técnica y tecnológica, aunque periódicamente se ha reavivado como ideal comunista. No existe duda, sin embargo, de que como Lenin, Krupskaya y otros que emplearon el término lo vieron como el nuevo concepto integrador de la educación moderna, que proporcionaba, por así decir, un *studia humanitatis* para la época de la sociedad industrial y democrática.

Parece que Makárenko extrajo sus nociones de trabajo productivo en la escuela de esa fuente, aunque es difícil determinar cuál era su familiarización con esa gama de ideas. En sus escritos, por el contrario, hay algunos elementos conflictivos. El ejemplo más claro es el hecho de que dividió la escuela en dos operaciones al parecer excluyentes: la enseñanza en el aula y la enseñanza social. En todos sus escritos sólo presta una atención ligerísima a la enseñanza y aprendizaje formales, dedicando su interés más serio a los procedimientos de desarrollar una moralidad comunista. No obstante, Makárenko nunca estuvo tan seguro de sus ideas y sus escritos muestran numerosos casos de acciones moralmente indefendibles. En *El poema pedagógico*, el ejemplo más llamativo es la falsificación de órdenes de suministro para obtener raciones para la Colonia Gorki; en las lecturas que se presentan aquí, ocurre una cuestión semejante con respecto a buscar el capital con el cual comenzar los tratos con la fábrica de muebles. Y ésta, hay que advertir, funcionaba como cualquier otra empresa capitalista. Makárenko, además, no encontró contradicción en ninguna de esas acciones o en pagar salarios. Parece creer que el fin justifica los medios y que desde el primer momento no existe contradicción con su teoría de la disciplina moral.

En muchos respectos, gran parte de Makárenko parece a la vez ligera y muy limitada. No obstante, ha sido defendido apasionadamente y en la ex Unión Soviética se ha encontrado gran profundidad de significado en su pensamiento como aparece en sus escritos. Sin duda es lo suficientemente prolijo en algunos aspectos: propone una meta clara en la educación, acepta una visión realista y sin tapujos del mundo y, por tanto, una teoría correspondiente de la verdad, simplista. Si siguiera un enfoque auténticamente marxista, su opinión del papel del maestro se debería moderar, pues a medida que procede el aprendizaje a través del trabajo productivo, se crean nuevas visiones y resultados y el maestro no podría representar un papel tan omnisciente y autoritario como de hecho le concede. Más aún, el hecho de que la aceptación y el fomento de la división del trabajo en la fábrica de la comuna es un medio estupendo para producir enajenación, así como la autoridad del maestro, incluso cuando se disimula por una estrategia al parecer no directiva, no es nada nuevo.

Además, se debe indagar la naturaleza en alto grado específica de las colonias en las que se generaron las teorías de Makárenko, y no pode-

mos aceptar sin más su afirmación de que sus métodos son transferibles a la sociedad exterior. Trabajaba con un grupo cautivo en el sentido pleno, y la expulsión (una amenaza real que a veces se aplicaba) significaba morir de hambre en aquellos primeros días, y en los años posteriores ser enviado a alguna institución más coercitiva. Las características superficiales inmediatas de todo el aparato militar no deben desviar nuestra atención, pues la constante presión del régimen no necesariamente comporta esos símbolos, aunque las instituciones militares y paramilitares apenas pueden pasar sin ellos. ¿No es más que una coincidencia el hecho de que las órdenes religiosas, los clubes deportivos de todo género, las sociedades fraternalistas, etcétera, consideren necesario mantener cierto grado de ceremoniales externos? ¿Es por accidente que la indumentaria religiosa se denomine "hábito"? Una vez más es difícil considerar en muchos países europeos que el traje de paisano no venga a ser un uniforme que varía de acuerdo con su propósito. Pero hay que suscitar y considerar la cuestión de si acaso la teoría makarenkiana puede funcionar realmente en una sociedad más amplia y no estará de más a este respecto pensar en la vida cotidiana y en la educación política practicadas en la República Popular China.

Sin duda, si queremos localizar el vigor educativo fundamental de Makárenko, lo encontraremos en su teoría de la colectividad y en sus métodos generales de desarrollo moral mediante un proceso condicionado. No obstante, donde podemos expresar serias reservas es al respecto de la generación de valores. ¿De dónde nacen? ¿Cómo puede tener lugar, bajo el sistema de Makárenko, alguna crítica creativa o algún desarrollo? La preocupación continua de satisfacer un conjunto de rígidas metas externas, como se expresan en la conducta diaria, y el mantenimiento de la subordinación del individuo a la colectividad, no parece que dé pie a ningún tipo de innovación. En efecto, no parece que se provea a la institucionalización del cambio o de la reforma, y tanto menos a la crítica. A este respecto, la teoría makarenkiana de la educación, a la larga, es encubiertamente coercitiva y desadaptada. Claro que se puede alegar que trabajó en tiempos difíciles (lo cual no se puede negar), pero este hecho no impide que Makárenko sostenga que en realidad desarrolló un método universal aunque lo disimuló a pesar de las experiencias prácticas de un maestro sin arte. Además, sus enfoques no parecen demostrar que pueda haber o de hecho tenga lugar un crecimiento gradual en el desarrollo moral a partir de los primeros estadios del egocentrismo y de la presión situacional, hacia los del respeto por la ley y el orden, la manifestación de consideración por los derechos de los demás y el entendimiento y hasta preocupación genuina por la prestancia de la justicia. ¿Proporciona el sistema de Makárenko un medio para un desarrollo moral más amplio que vaya más allá de la colectividad primaria? ¿No detiene el desarrollo moral a

una etapa no generalizadora la excesiva insistencia en la conformidad a lo colectivo?

De todas formas, la obra de Makárenko no puede ser pasada por alto. Él disfruta ahora en las repúblicas ex soviéticas de una categoría de "venerable padre fundador" y sus obras se estudian como innovación importante en el pensamiento educativo occidental. Posiblemente son de las más importantes que jamás se hayan ideado, puesto que se consideran medios para auxiliar en el progreso del hombre hacia la beatitud terrena del comunismo. Quizá podamos hacernos algunas preguntas finales mientras leemos estas selecciones. ¿Qué alcance tiene su obra para los sistemas educativos no soviéticos? Por ejemplo, ¿es necesario ese enfoque centrado en la sociedad para combatir las crisis morales y sociales de la actual sociedad capitalista? En fin, ¿qué tiene en común su obra con los modelos tradicionales de educación presentados en la Parte I de este libro?

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Los escritos en ruso de Makárenko han aparecido en numerosas ediciones, pero la edición principal de sus obras completas es *Sochineniya y semi tomaj*, Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, Moscú, 1957 (obras completas en siete tomos.) Los títulos de cada volumen son:

Vol. 1. *Pedagogicheskaya poema* (Poema pedagógico).
Vol. 2. *Marsh 30 goda* (La marcha del año 30); *Mayor* (En tono mayor).
Vol. 3. *Flagui na Bashñáj* (Banderas en las torres).
Vol. 4. *Kñiga dlia rodítelei* (El libro para los padres); *Leksi o vospitanii detei* (Conferencias sobre la educación de los hijos); *Vstupleniya po voprosam semeinovo vospitaniva* (Alocuciones sobre cuestiones de la educación familiar).
Vol. 5. *Obshchie voprosi teorii pedagoguiki* (Cuestiones generales de teoría pedagógica).
Vol. 6. *Chest* (El honor); *Nastoyashchi Jarákter* (El actual carácter); *Komandirióvka* (La misión).
Vol. 7. *Publitsístika* (La publicidad); *Raskasi i Ocherki* (Relatos y ensayos); *Statí o literature i resentzii* (Artículos sobre literatura y recensiones); *Perepiska s A. M. Gorkim* (Correspondencia con Gorki).

Varias de sus obras han sido traducidas al español por la Editorial Progreso de Moscú, como *Poema pedagógico*, *Banderas en las torres*, *Conferencias sobre educación infantil* (también por Ediciones de Cultura Popular, México) y *Problemas de la educación escolar soviética*.

NOTAS DE REFERENCIAS

[1] Marx, Carlos, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* (traducción de Wenceslao Roces), Editorial Grijalbo, México, capítulo de "Propiedad privada y comunismo", pág. 144.

[2] Meszaros, I., *Marx's Theory of Alienation*, 3a. ed., Merlin Press, Londres, 1972, p. 93 y s, y cap. 3, *passim.*

[3] Narkomprosov es un acrónimo de las primeras sílabas de la frase rusa Comité Popular de Educación Soviética. Era la autoridad administrativa.

[4] A este respecto, compárese la obra subsiguiente de Jean Piaget en Ginebra y, más recientemente, la de Lawrence Kohlberg en la Universidad de Harvard. Ver L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *School Review*, 1966, 74, pp. 1-30.

[5] Lenin, V.I., *Aus dem philosophischen Nachless*, 1949.

[6] Lunarcharski, A., "Declaración de principios de la escuela socialista", *Naródnoe Prosveschchenie*, junio de 1918, X.

[7] Para una relación detallada del programa reformista de los bolcheviques, ver Sheila Fitzpatrick, *The Ministry of Enlightenment, 1917-1920: Soviet Organisation of Education and the Arts under Lunacharsky, Oct. 1917-1920*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970; para un resumen, J. Bowen, *Soviet Education: Antón Makárenko and the Years of Experiment*, University of Wisconsin Press, Madison 1962, Cap. 3 *passim.*

[8] Lenin, V.I., "O politejnicheskom obrazovanii" (Sobre la formación soviética), en *Obras*, XXV (edición en ruso).

[9] Nadeshda Krupskaya, "Problemas de la escuela socialista", en *Isbrannie pedagoghicheskie proisvedenia* (Selección de obras pedagógicas), Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, Moscú, p. 175.

Selecciones

Antón Makárenko se representa aquí con selecciones tomadas de sus cuatro conferencias de enero de 1938, bajo el título general de Problemas de la educación escolar soviética *(Problemi sjolnovo sovetskovo vospitaniya). Es muy difícil hacer una antología de Makárenko porque sus escritos son tan prolijos, con frecuentes digresiones de ejemplos ilustrativos, de manera que son pocos los pasajes de argumentación seguida. Ninguna de sus obras principales* —Poema pedagógico, Banderas en las torres y El libro de los padres— *se presta fácilmente a abreviaciones. Después de escrupulosa consideración se escogieron esas conferencias como representantes de sus ideas principales sobre la formación de la colectividad y el ideal del nuevo hombre soviético, y del modo correlativo como se debe llevar a cabo la educación. Las cuatro conferencias que siguen se titulan, respectivamente: Métodos de educación* (Metodivospitaniya), *Disciplina, régimen, correcciones y estímulos* (Distsiplina, reyím, nakazániya i pooshchréniya), *Pedagogía de la acción individual* (Pedagóguika individuálnovo déistvia), *y La educación por el trabajo, las relaciones, el estilo y el tono de la colectividad* (Trudnoe vopitanie, otnoshéniya, stil, ton i kolektive).

Problemas de la educación escolar soviética

Primera conferencia: Métodos de educación

(...) Ahora quiero decir unas palabras acerca de lo que puede aceptarse como base del método de educación.

Ante todo, estoy convencido de que el método del trabajo educativo no puede extraerse de lo que proponen las ciencias afines, independientemente de cómo hayan sido elaboradas algunas de éstas, como la psicología y la biología, especialmente la última, después de los trabajos de Pávlov. Estoy persuadido de que no tenemos derecho a sacar de estas ciencias una conclusión directa, aplicable al procedimiento educativo. Estas ciencias deben tener enorme trascendencia en la labor de educación, pero en ningún modo servir de premisa para ella, sino como tesis para la comprobación de nuestras realizaciones prácticas.

Además, estimo que el medio educativo sólo puede extraerse de la experiencia (comprobado y respaldado por tesis de la ciencia, como son la psicología, la biología y otras).

Esta afirmación arranca de lo siguiente: la pedagogía, especialmente la teoría de la educación, es ante todo una ciencia de utilidad práctica. No podemos dedicarnos a educar simplemente a la persona, no tenemos derecho a realizar un trabajo educador, sin plantearnos un determinado fin político. La labor educativa que no esté dotada de un fin claro, explanado, conocido a detalle, será un trabajo de educación

apolítica, lo cual confirman las pruebas que a cada paso encontramos en nuestra vida social soviética. El Ejército Rojo tiene en su trabajo educador un éxito enorme, colosal, extraordinario, incluso en la historia mundial. Y este éxito es grande y colosal porque el trabajo educativo del Ejército Rojo es siempre útil hasta el fin y porque los educadores del Ejército Rojo saben siempre a quién quieren educar y qué desean lograr. La recientemente desaparecida pedagogía es el mejor ejemplo de la teoría pedagógica sin orientación concreta. En este sentido, hay que entenderla como la plena oposición a la finalidad educadora soviética, ya que era una labor educativa desprovista de fin.

¿De dónde dimana, pues, el fin del trabajo educador? Arranca, naturalmente, de nuestras necesidades sociales, de los anhelos del pueblo soviético, de los fines y las tareas de nuestra revolución, de los objetivos y misiones de nuestra lucha. Por eso la formulación de los fines no puede extraerse de la biología ni de la psicología, sólo puede tomarse de nuestra historia social, de nuestra vida social.

Pero pienso además que, en general, es imposible establecer ahora esta relación con la biología y la psicología como confirmación del método educativo. Estas ciencias se desarrollan y, probablemente, en el próximo decenio tanto la biología como la psicología nos brinden tesis exactas sobre la conducta de la personalidad, y entonces podremos apoyarnos más en ellas. La relación de nuestras necesidades sociales, de nuestros fines sociales de educación socialista con respecto a los fines y datos de las teorías de la psicología y la biología, cambiarán incesantemente, y bien pudiera que se orienten a una participación permanente de la psicología y la biología en nuestra labor educativa. Ahora bien, de lo que sí estoy firmemente convencido es de que ni de la psicología ni de la biología el medio pedagógico puede seleccionarse por vía de deducción, por simple procedimiento silogístico, por una lógica formal. Ya he dicho que el medio debe deducirse primero de nuestros fines sociales y políticos.

Precisamente en relación con el objetivo, en cuanto a la conveniencia, es donde estoy convencido de que la teoría pedagógica falló primero. Todos los errores, todas las desviaciones en nuestra labor pedagógica, siempre acontecieron en el terreno de la lógica de la conveniencia. Convencionalmente llamaremos a esto equivocaciones.

En la teoría pedagógica observo tres tipos de tales equivocaciones: manifestaciones deductivas, fetichismo ético y medio aislacionista.

En mi práctica he tenido grandes contratiempos por luchar contra estos errores. Se aceptaba cualquier procedimiento y se afirmaba que tendría éste u otro efecto. Sirve de ejemplo la historia del método complejo de la enseñanza, bien conocido por todos ustedes, que recomiendan como medio un método, del que, especulativamente, mediante la lógica, se saca la conclusión de que éste trae buenos resultados.

Pues bien, esta consecuencia de que el procedimiento complejo da buenos resultados se aseguraba antes de que se comprobase experimentalmente; pero se afirmaba que sus efectos serían obligatoriamente óptimos; que en ciertos recovecos de la mentalidad, en algún sitio, quedaría escondido este buen resultado.

Pero cuando modestos trabajadores prácticos exigimos que nos mostrasen este buen resultado, se nos objetó: ¿cómo podemos abrir el alma humana? En ella debe encontrarse el buen resultado, pues esto constituye una armonía compleja, una conexión de partes. Esta conexión de las diversas partes de que consta la lección, deberá depositarse obligatoriamente en la mentalidad del individuo con resultado positivo.

Resulta que ni por la vía lógica se permitía una comprobación sobre la base del experimento. Y caímos en un círculo: puesto que el medio es bueno, el resultado debe serlo también, y si el resultado es bueno, pues el medio también lo es.

Errores como éstos, engendrados por el predominio de la lógica deductiva no basada en experimentos, abundaron.

Tampoco fueron menos las equivocaciones del llamado fetichismo ético. Remitámonos, por ejemplo, a la educación en el trabajo.

Yo también pequé de esta confusión. En el propio vocablo "trabajo" hay tanto de agradable, tan sagrado para nosotros y tan justificado, que también la educación por el trabajo nos parecía absolutamente exacta, concreta y acertada. Después resultó que el propio vocablo "trabajo" no encierra ninguna lógica justa, acabada. Al comienzo, el trabajo se entendió como una labor sencilla, como trabajo en servicio propio, y después como un proceso laboral inútil, improductivo, como ejercicio en el que se gasta energía muscular. Y el vocablo "trabajo" daba tal lustre a la lógica que la hacía parecer infalible, a pesar de que a cada paso se descubría que no existía esa auténtica infalibilidad. Pero se creía tanto en la fuerza ética del propio término, que hasta la lógica parecía sagrada. Por cierto que mi experiencia y la de otros muchos compañeros de escuela demostró que es imposible extraer cualquier medio del revestimiento ético del propio término, y que también el trabajo, aplicado a la educación, puede ser organizado de la forma más variada y, en cada caso concreto, puede surtir distinto efecto. De cualquier modo, si el trabajo no va acompañado de la enseñanza, si no va unido a la educación política y social, no dará provecho educativo, será un proceso neutral. Podemos obligar al hombre a trabajar cuanto queramos, si no participa en la vida social y política, este trabajo será simplemente un proceso neutral, sin resultados positivos.

Como medio educativo, el trabajo sólo es posible formando parte del sistema general.

Y por último, otro error más, el del medio aislacionista. Oímos decir a menudo que la adopción de cierta medida dará obligatoriamente cier-

tos resultados. Sólo un medio. Tomemos la cuestión del castigo, a primera vista, la afirmación más irrebatible expuesta a menudo en la prensa pedagógica. Que el castigo educa al esclavo es un axioma exacto que jamás ofreció la menor duda; pero este aserto incluía también, naturalmente, los tres errores. Aquí vemos el error del augurio por deducción y el error del fetichismo ético. En el castigo, la lógica comenzaba desde el mismo matiz de esta palabra. Y, por último, figuraba el error del medio aislacionista: el castigo educa al esclavo. Yo estoy convencido, no obstante, de que ningún medio puede tomarse separado del sistema. En general, ningún procedimiento, cualquiera que sea al que recurramos, puede ser reconocido como bueno o malo si lo examinamos aislado de las demás medidas, de todo el sistema, de todo el conjunto de influencias. El castigo puede educar al esclavo y, en ciertas ocasiones, también a una persona muy buena, a una persona muy libre y orgullosa. Imagínense que en mi práctica, cuando se planteaba la tarea de inculcar la dignidad y el orgullo humanos, lo logré también mediante el castigo.

Después les hablaré de los casos en que el castigo ayuda a moldear la dignidad humana. Naturalmente, este efecto sólo puede darse en determinada situación, esto es, en un círculo determinado por otros medios y en cierta etapa de desarrollo. Ninguna medida pedagógica, incluso la exhortación y el esclarecimiento, la plática y la influencia social, que consideramos corrientes y por todos aceptadas, no pueden ser siempre reconocidas como de utilidad absoluta. El mejor procedimiento será, forzosamente, en algunos casos el peor. Tomen incluso tal medida como la influencia colectiva, el influjo que ejerce la colectividad sobre el individuo, y unas veces resultará bien y otras mal. O la influencia individual, la conversación del educador cara a cara con el educando; en unas ocasiones será útil y en otras perjudicial. Ningún medio puede examinarse desde el punto de vista de utilidad o perjuicio si se le aísla de todo el sistema. Y, finalmente, tampoco ningún sistema de procedimientos puede ser recomendado como sistema constante.

Recuerdo la colectividad de la comuna Dzerzinski y su desarrollo, a partir del año 1928, como colectividad de chicos y chicas en los límites del octavo grado escolar. Era una colectividad sana, alegre; sin embargo, no era la del año 1935, integrada ya por jóvenes de 20 años como máximo, con una crecida organización del Komsomol. Es natural que ésta exigiese un sistema de educación completamente distinto.

Estoy convencido de lo siguiente: si tomamos una escuela soviética ordinaria y la ponemos en manos de buenos pedagogos, organizadores y educadores, y esta escuela vive 20 años, veremos que en el transcurso de esta veintena, la escuela recorrerá un camino magnífico, en el cual se diferenciarán de manera notoria el sistema de educación del principio y el del final.

En general, la pedagogía es la ciencia dialéctica más móvil, más complicada y diversa. Esta afirmación es precisamente el símbolo fundamental de mi fe pedagógica. No se entiendan mis palabras en el sentido de que ya he comprobado todo con la experiencia, ni mucho menos, todavía existen para mí infinidad de aspectos oscuros e imprecisos, pero lo afirmo como hipótesis previa que en todo caso necesita comprobarse. Para mí ya ha sido demostrada con mi experiencia, pero, naturalmente, hay que comprobarla con la gran experiencia social soviética. Estoy persuadido de que la lógica de lo que he dicho no contradice tampoco la experiencia de nuestras mejores escuelas soviéticas y la de muchísimos de nuestros mejores grupos infantiles y de otro tipo.

Tales son las observaciones previas que quería exponer.

Pasemos ahora al problema fundamental, al que plantea los fines de la educación. ¿Por quién, cómo y cuándo pueden establecerse los fines de la educación y qué son éstos?

Por finalidad educativa entiendo el programa de la personalidad, un programa del carácter humano, incluyendo además en la noción de carácter, todo el contenido de la personalidad, es decir, también el carácter de las manifestaciones externas, de la convicción interna, de la educación política y de los conocimientos; en una palabra, incluyo decididamente todo el cuadro de la personalidad humana; considero que los pedagogos debemos poseer este programa de la personalidad humana y esforzarnos por conseguirla.

No hubiera podido realizar mi labor práctica sin este programa. Nada enseña al hombre como la experiencia. En cierta ocasión me entregaron, también en la comuna Dzerzinski, varios centenares de personas, en cada una de las cuales adivinaba afanes profundos y peligros del carácter, arraigadas costumbres, que me obligaron a recapacitar: ¿cuál debe ser su carácter, qué es lo que debo hacer para que de este pequeño, de esta chica, salga un ciudadano? Cuando recapacité, vi que esta pregunta no podía contestarse en dos palabras. La idea de que debía educar a un buen ciudadano no me marcaba la pauta a seguir. Tenía que llegar a un programa más extenso de la personalidad humana y, al abordarlo, tropecé con esta pregunta: ¿es que este programa de la personalidad debe ser igual para todos? ¿Debo embutir cada individualidad en un programa único, uniformarlo y llevar ese estándar adelante? Si así obro, tendré que sacrificar el atractivo individual, la originalidad, la belleza particular de la personalidad; pero si no hago este sacrificio, no sé qué programa va a ser el mío. Yo no podía dar una solución fácil, abstracta, a este problema, pero lo resolví prácticamente durante un decenio.

En mi trabajo educador había podido observar que, en efecto, debía haber también un programa general, "estándar", con las consiguientes correcciones individuales. Para mí no había duda: ¿deberá ser mi alumno una persona audaz, o debo educar a un timorato? En este aspecto me

atuve al "estándar": cada individuo debe ser temerario, valiente, honrado, laborioso y patriota; pero, ¿cómo abordar la cuestión cuando se enfocan condiciones tan sensibles de la personalidad como el talento? A veces, cuando tenemos que resolver algo relacionado con el talento nos invaden dudas extraordinarias.

Y este derecho a cambiar una vida de esta manera, es un problema que todavía no resuelvo. Pero de lo que estoy hondamente convencido es de que a todo pedagogo se le planteará si tiene o no derecho a inmiscuirse en el derrotero del carácter, si debe encauzarlo hacia donde es necesario o debe aceptar pasivo el desarrollo de ese carácter. Yo estimo que la cuestión debe resolverse así: el pedagogo tiene ese derecho. Pero, ¿cómo hacerlo? Resolviendo cada caso individualmente, porque una cosa es tener derecho y otra saber usarlo. Son dos problemas distintos, y es posible que la futura preparación de nuestros cuadros resida precisamente en enseñar a las personas cómo efectuar tales cambios, de la misma forma en que se enseña al cirujano a realizar la trepanación del cráneo. Es posible que en nuestras condiciones se instruya al pedagogo sobre cómo hacer esta "trepanación" con más tacto y mejor que yo lo he hecho, pero ateniéndose a las cualidades del individuo, a sus aficiones y aptitudes, orientando su personalidad hacia el lado más conveniente para ella.

Enseguida expongo las formas prácticas que de acuerdo con mi experiencia y la de otros colegas míos, considero cristalizadas más felizmente en la labor educativa. Estimo que la colectividad es la forma esencial para el trabajo educativo. A primera vista parece que ya se ha escrito mucho sobre ella en la literatura pedagógica, pero se ha expuesto, en mi opinión, en forma poco comprensible.

¿Qué es la colectividad y dónde pasan los límites de nuestra injerencia en ella? Actualmente visito muchas escuelas —lo mismo que antes, tanto en Moscú como en Kíev—, y no siempre encuentro en ellas una colectividad de alumnos. A veces consigo verla en alguna clase, pero casi nunca he tropezado con la de una escuela.

Con palabras sencillas les hablaré ahora de la colectividad educada por mí y mis compañeros. Tengan en cuenta que me encontré en condiciones distintas a las de la escuela, pues mis chicos vivían en una residencia común, trabajaban en la producción y, en su mayoría, no tenían familia, esto es, carecían de otra colectividad. Es natural que yo dispusiese de más medios de educación colectiva que la escuela común, pero no soy propenso a las concesiones por el solo hecho de tener mejores condiciones. Hubo un tiempo en que dirigía la escuela de una fábrica de vagones y, sin embargo, sí tenía una colectividad de escolares.

La educación adecuada, soviética, debe ser organizada sobre la base de crear colectividades unificadas, fuertes, influyentes. La escuela debe ser una colectividad única, en la que estén organizados todos los procesos educativos y en la que cada miembro sienta su dependencia de ella,

sea fiel a los intereses de ésta, defienda esos intereses y, en primer término, los salvaguarde. Cuando a un individuo se le brinda la posibilidad de buscar a personas que le son más agradables y útiles y no utiliza para ello las fuerzas y medios de su colectividad, resulta, a mi entender, una actitud injusta. ¿Qué resultados da esto? Los Palacios de Pioneros de todas las ciudades funcionan de manera excelente, y en Moscú con especial éxito. Podemos aplaudir la labor de muchos trabajadores y los métodos de trabajo en los Palacios de Pioneros, pero a pesar de que su labor es fructífera y nuestra sociedad les ayuda para que sea buena, esto posibilita también a ciertas escuelas a prescindir de todo trabajo complementario y en muchas escuelas no existen círculos como los Palacios de Pioneros. En general, puede decirse que la labor al margen de la escuela se hace verdaderamente como tal, y que la escuela se considera facultada para renunciar a ella, y, ni qué decir, tiene o se encuentran toda clase de pretextos: carecemos de sala, no tenemos asignaciones, nos falta el especialista, etcétera. Yo soy partidario de una colectividad en la que todo el proceso de educación esté organizado.

En lo personal me imagino un sistema de colectividad con grandes posibilidades, bien equipadas y dotadas; pero esto sólo en el marco externo de la organización de una colectividad.

El mismo Palacio de Pioneros (diríamos club infantil, por llamarlo de alguna forma) puede trabajar paralelo a la escuela, pero la organización de la labor en él, de todas formas, debe pertenecer a ésta. Las escuelas deben responder de esta labor, ellas son las que deben unificarse allí en su trabajo. El responsable del Komsomol que se opone a que las chicas asistan al círculo de ritmo, está en lo cierto. Si responde por la educación de los niños de su colectividad, debe interesarse y responder también por lo que hacen sus chicos en el Palacio de Pioneros. Tal distribución del proceso educativo entre distintas instituciones y personas, no vinculadas por una responsabilidad recíproca y dirección unipersonal, no puede reportar provecho.

Comprendo que la colectividad infantil única, magníficamente dotada y equipada, naturalmente requerirá más medios, pero es muy posible que una organización más armónica de colectividades infantiles conduzca también a cierto ahorro de medios.

Todo esto se refiere al propio sistema de instituciones. En pocas palabras, soy partidario de insistir en que la colectividad infantil única, que dirija la educación de los niños, debe ser la escuela. Todas las instituciones restantes deben estar subordinadas a ella.

Estoy convencido de que si la colectividad no se tiene planteado un fin, no habrá manera de encontrar el procedimiento para su organización. Ante cada colectividad debe estar planteado un fin colectivo común; pero no para cada clase por separado, sino, obligatoriamente, para toda la escuela.

Mi colectividad tenía 500 personas. Había niños desde 8 hasta 18 años, es decir, alumnos de primero y décimo grados. Naturalmente que se diferenciaban unos de otros por muchas particularidades y, en primer término, porque los mayores eran más instruidos, disponían de más elevada calificación técnica y eran más educados. Los menores, naturalmente, eran más propicios al vagabundeo, eran analfabetos y, por último, eran sencillamente niños. No obstante, estos 500 alumnos constituyeron, en los últimos años de mi trabajo, una colectividad verdaderamente única. Jamás me permití privar a ningún comunero de su derecho de ser miembro de ella y manifestar su opinión, independientemente de su edad o grado de desarrollo. La asamblea general de los miembros de la comuna era un organismo auténticamente efectivo, dirigente.

Precisamente esta asamblea general, como organismo rector de la colectividad, es lo que provocó protestas y dudas de mis críticos y jefes. Decían: no puede permitirse a una asamblea tan nutrida resolver los problemas, no puede confiarse a una muchedumbre de niños la dirección de la colectividad. Naturalmente, esto era justo. Pero el *quid* residía precisamente en que era necesario conseguir que esto no fuese una muchedumbre de niños, sino una asamblea general de miembros de una colectividad.

Existen infinidad de vías y procedimientos para transformar esta muchedumbre en asamblea general. Pero esto no puede hacerse artificialmente, de cualquier manera, ni tampoco en un mes. En general, lanzarse para lograr resultados prematuros siempre tendrá, en este caso, resultados lamentables. Si tomamos una escuela donde no existe ninguna colectividad, donde cada cual marcha por su lado, donde, en el mejor de los casos, cada clase hace una vida particular y se encuentra con otras clases como nosotros nos encontramos en la calle con otras personas, si de esta reunión amorfa de niños queremos hacer una colectividad, naturalmente necesitaremos realizar (no un año ni dos) un trabajo tesonero y paciente; pero, en cambio, si una vez creada nos preocupamos por ella, si seguimos atentamente todos sus movimientos, sobre todo en la escuela, donde el niño permanece de 8 a 10 años, debe ser un instrumento valioso y rico de educación.

Es poderosa la fuerza de la colectividad infantil, poco menos que insuperable, pero ésta puede ser destruida, naturalmente, con facilidad. Errores sucesivos y varios cambios en la dirección pueden transformarla en muchedumbre; pero, cuanto más tiempo viva, cuanto más fuerte se haga, tanto más propende a proseguir su vida.

Aquí llegamos a un detalle muy importante en el que quisiera insistir; me refiero a la tradición. Nada aúna a la colectividad como la tradición. Inculcar las tradiciones, conservarlas, es una tarea de importancia extraordinaria en la labor educativa. Una escuela que no tiene tradicio-

nes (la escuela soviética que carezca de ellas), claro está, no puede ser una buena escuela, y las mejores que he visto (por cierto también en Moscú) son escuelas que han acumulado tradiciones. ¿Qué es la tradición? También se me han hecho objeciones contra ella. Nuestras viejas figuras de la pedagogía afirmaban: toda ley, toda regla, debe ser razonada y lógicamente comprensible. En cambio, usted acepta la tradición, cuya razón y lógica ya han desaparecido. Tenían razón, yo aceptaba la tradición. Por ejemplo, cuando era más joven y tenía menos trabajo, siempre me levantaba en la comuna a las 6 de la mañana, y diariamente pasaba revista, es decir, entraba al dormitorio con el jefe del destacamento que estaba de guardia saludándome a la voz de mando: "¡Destacamento, firmes!" Comprobaba si faltaba alguien y el estado del destacamento para comenzar la jornada. A la sazón, me recibían como al jefe de la comuna y, como tal, en estos casos podía realizar toda clase de averiguaciones e imponer correctivos. En la comuna sólo yo tenía derecho a imponer sanciones, a excepción, naturalmente, de las asambleas generales. Cuando perdí la posibilidad de pasar revista cada día, informé que al día siguiente no podría acudir y la revista la pasaría el jefe de guardia.

De manera paulatina se estableció la siguiente tradición: al momento de pasar revista, el jefe de guardia era recibido como jefe de la comuna. En los primeros tiempos esto era comprensible, pero después desapareció. También los novatos sabían que el jefe tenía derecho a imponer sanciones, aunque no comprendían por qué. Los veteranos sí lo recordaban. El jefe decía: "dos guardias como castigo"; y le respondían: "entendido, dos guardias de castigo". Pero si a otra hora del día o de la noche este jefe hubiese querido hacer uso de tales derechos, le habrían contestado: "¿quién eres tú?" Esta tradición se conservó y fortaleció mucho a la colectividad.

Otra tradición que también perdió su lógica fue la siguiente. En cierta ocasión se produjo este conflicto: el jefe de guardia, al dar parte de la tarde, informó: "Ivanov ha violado la disciplina durante la comida". Ivanov, por su parte, repuso: "no es cierto, no la he infringido". Cuando me informé acerca del asunto, la opinión general era que no había tal infracción a la disciplina, pero el jefe de guardia insistió. Dejé el asunto sin consecuencias. El susodicho jefe de guardia protestó mi decisión en la asamblea general, diciendo: "Antón Semiónovich no tenía derecho a comprobar mis palabras: yo no se lo dije al oído, sino que le di el parte en posición de 'firmes', saludando, en presencia de todos los jefes. Si no cree mi informe, tampoco debe confiarme la guardia. Si cada informe mío va a comprobarlo testificalmente, ¿para qué, entonces, hacer guardia?".

La asamblea general acordó: Antón Semiónovich no tiene razón, el parte del que está de guardia no se comprueba. Si se lo dicen al oído,

entonces es otra cosa, puede comprobar. Y durante 10 años esto se hizo ley. Durante el día podía decirse lo que fuera, pero a la hora de recibir el parte, estas palabras ya eran absolutamente ciertas: con su saludo, levantando el brazo, el jefe decía que así era totalmente cierto. Quien consideraba que no era efectivamente culpable, se limitaba a estimar para sus adentros que el jefe se había equivocado.

Esta magnífica tradición arraigó tan hondo que se hizo muy fácil trabajar. Primero, porque ningún jefe de guardia se permitía mentir, pues sabía que le debían creer, y por otra parte, porque se evitaba tiempo y energía en comprobaciones. Podía incluso ocurrir que el jefe de guardia se hubiese equivocado efectivamente, pero, el pobre perjudicado, debía subordinarse. Y cuando en cierta ocasión un komsomol planteó la cuestión de que era preciso abolir este procedimiento, pues él, en realidad no había llegado tarde al trabajo, mientras que el guardia le había achacado en su informe un retraso de 10 minutos, después de asegurarle de que no había comprobación ulterior, los compañeros le dijeron que posiblemente tenía razón, que efectivamente podía haber ido por cuchillas, pero que para ellos y para él mismo tenía más valor la disciplina y la confianza para con el jefe de guardia que tener razón y, por tanto, había que sacrificar su razón, pues si se tuviese que comprobar todo lo que decía cada jefe en su turno de guardia, éste dejaría de ser responsable del servicio para convertirse en un lacayo, y lo que se necesitaba era un verdadero jefe de guardia.

Tradiciones como ésta hubo muchísimas en mi colectividad, centenares. Yo no las sabía todas, pero los chicos sí. Y no las conocían por escrito, sino por intuición, mediante no sé qué tentáculos. Hay que hacerlo así, decían. ¿Por qué? Porque así lo hacen los mayores. Esta experiencia de los mayores, el respeto a la lógica de los mayores y a su trabajo en la creación de la comuna y, lo principal, el respeto a los derechos de la colectividad y a sus responsables, son cualidades de extraordinaria importancia que, naturalmente, se apoyan en las tradiciones. Estas tradiciones embellecen la vida de los muchachos. Viviendo este conglomerado de tradiciones, los chicos sienten que se mueven dentro de su ley colectiva particular, se enorgullecen de ella y se esfuerzan por mejorarla.

Sin estas tradiciones considero imposible realizar una educación soviética acertada. ¿Por qué? Porque es imposible educar como es debido sin disponer de una potente colectividad que estime su dignidad y tenga conciencia de su personalidad colectiva.

Hay que reconocer que en la creación de tradiciones se debe emplear un pequeño conservadurismo instintivo, pero un conservadurismo de buen tipo, esto es, la confianza en el día de ayer y en nuestros camaradas, creadores de cualquier valor y que no desean que éste sea hoy destruido por capricho mío.

Entre estas tradiciones, valoro particularmente la de dar un matiz militar a los juegos. Esto no debe ser la repetición del reglamento de una unidad militar. De ningún modo debe haber imitación o copia.

Soy enemigo de la afición que sienten algunos jóvenes pedagogos por marcar siempre el paso: van al comedor formados, al trabajo marcando el paso. Esto es feo e innecesario. Pero en la vida cotidiana militar, especialmente en la del Ejército Rojo, hay mucho de bello que atrae, y en mi trabajo me convencía cada vez más de la utilidad de esta estética. Los chicos saben enaltecer aún más esta "militarización", hacerla más infantil y más agradable. En primer término, utilizábamos una terminología militar, por ejemplo "jefe de destacamento". La terminología tiene gran importancia. Por ejemplo, no estoy totalmente de acuerdo con que a la escuela se le llame escuela media incompleta. Me parece que hay que pensar en esto. Fíjense: el alumno estudia en la escuela y ésta se llama escuela media incompleta; es un nombre cercenado. El propio nombre debe ser atrayente. Yo presté atención a esta terminología, y cuando propuse llamar responsable de brigada, los chicos me dijeron que esto no estaba bien, que los responsables de brigada trabajan en la producción, y que su función era idéntica. No es lo mismo, decían. Yo puedo ordenar, mientras que el responsable de una brigada de trabajo ordena y pueden decirle: tú no eres jefe, sino responsable de la brigada. En la colectividad infantil se organiza con extraordinaria destreza la dirección unipersonal.

Tomemos el propio hecho de dar el parte. Claro que se hubiera podido escuchar sencillamente el informe del chico, pero considero que les atrae mucho cierta reglamentación o legalidad de este parte. Y el reglamento de éste: para informar, el jefe debe presentarse con uniforme, no con el mono de trabajo o con la ropa de todo el día; durante el informe, cuando un jefe da el parte, debe saludar; yo no tengo derecho a recibir el parte sentado, y los presentes deben saludar también; y todos saben perfectamente que levantando el brazo, saludan el trabajo del destacamento y de toda la colectividad.

Además, se puede introducir mucho de la vida militar en el modo de vida de la colectividad, en su movimiento. En la comuna existía, por ejemplo, la magnífica tradición de apertura de las asambleas generales. Éstas debían ser abiertas siempre sólo por el jefe de guardia. Por cierto que causaba asombro que esta tradición fuese tan grande, hasta el extremo de que cuando venían a la comuna altos funcionarios, incluido el Comisario del pueblo, igualmente no se permitía abrir la asamblea general a nadie que no fuese el jefe de guardia. Pero, además, fue tradición durante los diez años que la asamblea se rigiese obligatoriamente por determinado reglamento. La señal de acudir a la asamblea general se daba a toque de corneta. Después, la orquesta, en el anfiteatro, tocaba tres marchas. Durante la primera podía uno estar sentado,

hablar, entrar y salir. Cuando terminaba la tercera marcha, yo tenía la obligación de encontrarme ya en la sala, sentía que tenía que hacerlo; si no hubiese entrado a tiempo, me habrían acusado de infringir el orden. Cuando terminaba la marcha, debía dar la voz de mando: "¡en pie, ante la bandera! ¡Firmes!", y aunque yo no veía dónde estaba la bandera, sabía que estaba cerca y cuando diese la voz de mando, entrarían con ella. Cuando traían la bandera, todos estaban obligados a ponerse de pie y la orquesta tocaba un saludo especial a la enseña; cuando colocaban ésta en el escenario, la reunión se consideraba abierta; entraba inmediatamente el que estaba de guardia y decía: "se abre la reunión".

Durante 10 años, todas las asambleas se abrieron así, pues de lo contrario los comuneros habrían dicho que reinaba entre nosotros el desorden, que ni el diablo sabía lo que ocurría, etcétera.

Esta tradición ensalza a la colectividad, crea para ella esa cobertura externa en la que es agradable vivir, y por lo mismo atrae. La bandera roja es un bello contenido para esta tradición.

Debe fomentarse la estética de la vida militar, la gallardía, la exactitud, pero en ningún modo marcar simplemente el paso.

En lo que a la preparación militar se refiere, transcurre sin coincidir plenamente con esta estética. Me refiero a los deportes de tiro, hípica e instrucción militar. Esto es precisamente concisión, estética, cosas que en la sociedad infantil son del todo necesarias y particularmente buenas porque conservan las fuerzas de la colectividad, la preservan contra movimientos incongruentes, imperfectos, contra movimientos incorrectos y contra su dispersión. En este sentido, el uniforme tiene una importancia extraordinaria. Esto lo saben ustedes mejor que yo, de ello se tiene un determinado criterio, tanto en el Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública como en el Partido y, por tanto, no hablaré de esto. Pero el uniforme está bien cuando es bonito y cómodo. El problema del uniforme me causó muchos disgustos y fracasos, hasta que concebí un uniforme más o menos presentable y cómodo.

En cuanto al uniforme, estoy dispuesto a decir más. Estimo que los niños deben vestir con tal gusto y elegancia que despierten admiración. En siglos pasados, eran las tropas las que vestían las mejores galas. Era un lujo de las clases privilegiadas. En nuestro país, la capa privilegiada de la sociedad que tiene derecho a vestir mejor que nadie, deben ser los niños. Yo no me detendría ante nada con tal de que cada escuela fuese vestida con un magnífico uniforme. Esto cohesiona estupendamente a la colectividad. Hasta cierto punto, yo seguía esta orientación, pero me paraban los pies. Disponía de monogramas dorados y plateados, tiubeteikas bordadas para la cabeza, cuellos de piqué planchados y blancos como la nieve y otras prendas. Una colectividad bien vestida, estará cincuenta por ciento entregada a ustedes.

Segunda conferencia: Disciplina, régimen, correcciones y estímulos

¿Qué es la disciplina? En nuestra práctica, ciertos maestros de escuela y pedagogos pensadores, se imaginan a veces la disciplina como medio de educación. Yo considero que la disciplina no es un medio educativo, sino el resultado de la educación, y como medio educador debe diferenciarse del régimen. El régimen es un sistema determinado de recursos y métodos que ayudan a educar; la disciplina es, precisamente, el resultado de la educación.

Pero, al mismo tiempo propongo que se entienda la disciplina en un sentido más amplio de como se comprendía antes de la revolución, pues en la escuela y en la sociedad prerrevolucionarias, la disciplina era un fenómeno externo, una forma de dominio, de aplastamiento de la personalidad, del albedrío y los anhelos personales; era, por último, en cierta medida, un método de dominio, de que el individuo se mostrase sumiso con respecto a los elementos de poder. Así entendíamos la disciplina también nosotros, los que soportamos el antiguo régimen, los que pasamos la escuela, el gimnasio, el liceo; y todos saben que tanto nosotros como los maestros, teníamos el mismo criterio de la disciplina, la entendíamos como código de ciertas reglas obligatorias, necesarias para la comodidad, el orden, cierto bienestar, pero un bienestar puramente externo, más bien de tipo relacional que moral.

En nuestra sociedad, la disciplina es un fenómeno moral y político; pero, al mismo tiempo observo que hay todavía maestros que no pueden despojarse del anticuado concepto de la disciplina. En la vieja sociedad, a la persona indisciplinada no se le tenía como desaprensiva, como infractora de cierta moralidad social. Recordarán que en la vieja escuela, esta disciplina la entendíamos nosotros y los camaradas como algo heroico, como una proeza y en cualquiera de los casos como algo ingenioso, como un espectáculo divertido. Cualquier treta, no sólo por parte de los alumnos sino incluso de los propios maestros, no se tomaba más que como presión a cierta vivacidad de carácter o como una idea revolucionaria.

En nuestra sociedad, el individuo indisciplinado es una persona que se pronuncia contra la misma y, por lo tanto, a él no sólo le abordamos desde el punto de vista de comodidad técnica exterior, sino bajo un criterio político y moral. Todo pedagogo debe mantener este punto de vista sobre la disciplina, pero sólo cuando ésta se entienda como producto de la educación.

Ante todo, y nosotros lo sabemos, nuestra disciplina debe ser siempre una disciplina consciente. Precisamente en la década de 1920, cuando disfrutaba de tan vasta popularidad la teoría de la educación libre (por lo menos la tendencia de la educación libre), esta fórmula sobre la disciplina consciente fue ampliada, consideraban que la disciplina debía dimanar de la conciencia. Ya en mi experiencia temprana pude

advertir que esta formulación sólo podía conducir a la catástrofe, esto es, a persuadir al individuo a ser disciplinado y a confiar en que con ayuda de este convencimiento se podía lograrla, lo que significaba arriesgar 50 a 60% del éxito.

La conciencia no puede determinar la disciplina, por cuanto ésta es el resultado de todo el proceso educativo y no de determinadas medidas especiales. Es un error creer que se puede lograr la disciplina con ayuda de ciertos métodos especiales para crearla. La disciplina es la suma de la influencia educadora, incluidos también los procesos de instrucción, formación política, organización del carácter, choques, conflictos y su solución en la colectividad, del proceso de amistad y confianza, así como decididamente de todo el proceso educativo, incluyendo los procesos de educación y desarrollo físicos, etcétera.

Pensar que se puede llegar a la disciplina solamente con la prédica, sólo con aclaraciones, significa esperar un resultado extraordinariamente débil.

Precisamente en la esfera de las disquisiciones es donde he chocado con adversarios muy obstinados de la disciplina (entre los educandos), a los que demostrarles con palabras la necesidad de la disciplina sólo conducía a escuchar palabras y objeciones igualmente expresivas.

Por tanto, querer inculcar la disciplina por discernimiento y convicción, no puede conducirnos más que a discusiones sin fin. Y, sin embargo, soy el primero en insistir que nuestra disciplina, a diferencia de la vieja, como fenómeno moral y político, debe ir acompañada de conciencia, esto es, de una plena noción de qué es la disciplina y para qué la necesitamos.

¿Por cuál procedimiento puede lograrse la disciplina consciente?

En nuestra escuela no existe la teoría de la moral, no figura como asignatura ni hay nadie que enseñe o esté obligado por un determinado programa a comunicársela a los niños.

En la vieja escuela se enseñaba la doctrina cristiana, el catecismo, asignatura no sólo impugnada por los alumnos, sino también, a cada paso, por los propios *popes* que la aceptaban como algo banal, pero en la que, al propio tiempo, se incluían muchos problemas de orden moral, que, de una u otra forma, salían a relucir durante las clases. Otra cosa es que esta teoría tuviese o no resultado positivo, aunque los preceptos de orden moral se daban en cierta medida a los alumnos expuestos teóricamente, o sea, diciéndoles: "no se debe robar, matar ni ofender; hay que respetar a los mayores, amar a los padres", máximas de la moral cristiana basada en la fe religiosa, presentadas en una exposición teórica, y exigencias de tipo moral que, aunque de forma religiosa anticuada, se enseñaban a los alumnos.

Durante mi práctica he llegado a convencerme de que también nosotros necesitamos enseñar la teoría de la moral. En nuestras escuelas

actuales no figura esta asignatura. Existe una colectividad educadora, organizadores del Komsomol y guías de pioneros, y todos ellos, si quieren, pueden enseñar a los educandos, de manera sistemática, la teoría de la moral y del comportamiento.

No me cabe la menor duda de que en el proceso de desarrollo de nuestra escuela, llegaremos necesariamente en el futuro a esta forma. En mi labor práctica me he visto obligado a exponer a mis educandos, bajo determinado aspecto, o sea, programático, la teoría de la moral. Yo mismo no estaba autorizado para introducir la moral como asignatura, pero me había propuesto llevar a cabo un programa, por mí confeccionado, que exponía a mis alumnos en las asambleas generales, valiéndome de diferentes pretextos.

Mi experiencia me llevó incluso a tener resúmenes preparados para charlas de tipo moral teórico; dispuse de tiempo para perfeccionar un tanto mi trabajo en este sentido, y esta teoría de la moral me dio resultados inmejorables y de mucha importancia, incomparablemente mayores que los que podría rendir una vieja escuela, aunque estuviese regenteada por cualquier *pope* instruido.

Detengámonos en la cuestión del hurto. La teoría de la honradez, la de la actitud que debe seguirse con respecto a los objetos ajenos, para con los de pertenencia personal y estatal, podemos desarrollarla con infinita fuerza de convicción, con lógica muy rigurosa, con persuasión aplastante, hasta el punto de que toda la teoría concreta de la actitud con respecto a las cosas, la teoría que prohíbe el hurto, no admite comparación, por su fuerza y persuasión, con las viejas chácharas de que no se debe robar, pues la caduca lógica que amenazaba al ladrón con el castigo divino, a pocos convencía. Podía conmover imaginándose lo que suponía robar, pero no ser un freno.

La discreción, el respeto a la mujer, el amor al niño, el respeto a los ancianos y a nosotros mismos, toda la teoría del comportamiento que afecta a toda una sociedad o colectividad, puede enseñarse a nuestros alumnos de forma extraordinariamente persuasiva y fuerte.

Estimo que una teoría de la conducta así, la teoría de la conducta soviética, a la que la vida social, nuestra práctica social, la historia de nuestra guerra civil, de nuestra lucha soviética y, en particular, del Partido Comunista, enriquecen con tantos datos, no necesita de grandes esfuerzos para que una asignatura como la teoría de la conducta, de la moral, pueda ofrecerse a nuestros alumnos con facilidad, de forma agradable y convincente.

Puedo afirmar que la colectividad a la que se haga llegar tal teoría de la moral, aceptará indudablemente todo esto y, en cada caso, tanto los discípulos como los educandos encontrarán aplicables a ellos mismos, como obligatorias, ciertas formas y planteamientos moralistas.

Recuerdo con qué rapidez y alegría se remozaba mi colectividad en ciertos casos y problemas después de una sola charla sobre este tema moral. Varias de estas charlas, un ciclo completo de tales pláticas, producía grande y saludable efecto en mi colectividad.

¿Qué tesis generales pueden servir de argumento en esta teoría de la moral?

He llegado a confeccionar la siguiente enumeración de tesis moralizadoras generales. Ante todo, que la disciplina, como forma de nuestro bienestar político y moral, debe exigírsele a la colectividad.

No hay que pensar que la disciplina llegará por sí misma gracias a procedimientos y medidas exteriores, o mediante ciertas conversaciones. En modo alguno. La tarea de lograr la disciplina y su finalidad, hay que plantearla de cara a la colectividad, sin ambages y de una forma concreta.

Estos argumentos, las exigencias de la disciplina, los dictan tales momentos. Ante todo, cada alumno debe estar convencido de que la disciplina es la forma para lograr mejor el fin que persigue la colectividad. La lógica encaminada a ese logro, afirmando que sin disciplina la colectividad no puede alcanzar su meta, expuesta con concisión y ardor (yo estoy en contra de discernimientos fríos sobre la disciplina), será la primera piedra de los cimientos para una determinada teoría del hecho, esto es, para una determinada teoría de la moral.

Además, la lógica de nuestra disciplina afirma que ésta protege más a cada personalidad, a cada individuo, le hace más libre. Imagínense que esta aseveración paradójica de que la disciplina significa libertad, se comprende muy fácilmente por los propios chicos, y en la práctica los muchachos recuerdan esta aseveración; cada paso que dan les confirma que es justa, y en sus manifestaciones activas pro disciplina dicen que ésta es libertad.

La disciplina en la colectividad es la defensa completa, la seguridad plena de su derecho, de las vías y posibilidades que precisamente existen para cada individuo.

Claro que en nuestra vida social, en nuestra historia soviética, se pueden encontrar muchas pruebas de esta tesis, y nuestra propia revolución, así como nuestra propia sociedad, son la confirmación de esta ley. Para eso hicimos la revolución, para que la personalidad sea libre; pero la forma de nuestra sociedad es la disciplina.

Éste es el segundo tipo de exigencias morales generales que debemos llevar a la colectividad infantil, tipo de exigencias que ayuda después al educador a resolver cada conflicto por separado. En cada caso, el infractor de la disciplina no sólo es acusado por mí, sino también por la colectividad, como violador de los intereses de los demás miembros de la misma, privándoles de la libertad a la que tienen derecho.

Por cierto, esto es posible debido a que los vagabundos infractores de la ley que tuve a mi cargo, en un gran número de casos estuvieron pre-

cisamente en colectividades infantiles en las que no había disciplina, sufriendo en carne propia todo el dolor lacerante de una vida indisciplinada, expresada en el poder de los cabecillas, de los llamados "tragones", los vagabundos de más edad y fuerza que enviaban a un pequeño a robar y a golfear, explotando a esas criaturas; y, naturalmente, la disciplina para ellas, zarandeadas por aquel caos anárquico, era una verdadera salvación, una auténtica premisa para el florecimiento humano.

Si el tiempo lo permitiese, les contaría muchos casos brillantes del resurgir humano, poco menos que instantáneo, acaecidos cuando uno de estos pequeños entraba en un ambiente ordenado. No obstante, sólo voy a referirles un hecho.

En 1932, por disposición del Comisariado del Pueblo del Interior me hice cargo, en la estación de Járkov, de 50 vagabundos recogidos en todos los trenes que pasaban por dicha ciudad. Se encontraban en un estado verdaderamente lastimoso. Cuál no sería mi estupefacción cuando vi que todos se conocían, a pesar de que los habían detenido en trenes distintos, sobre todo en los que venían del Cáucaso y Crimea. Era una "sociedad balnearial" que iba y venía, se juntaba, se cruzaba y mantenía ciertas relaciones internas.

Un día después de llevarlos a la comuna, luego de pelados, bañados y demás, estos 50 ciudadanos la emprendieron a golpes unos contra otros. Resultó que entre ellos había muchas cuentas pendientes. Se habían robado y ofendido mutuamente y no faltaba quien había incumplido su palabra. Me percaté enseguida de que en aquel grupo de 50 individuos había cabecillas y explotadores, unos que disfrutaban de poder y los otros sometidos a la condición de explotados, de subordinados. Esto no sólo lo advertí yo, sino también mis comuneros; nos percatamos de que habíamos cometido un error juntando a estos 50 elementos queriendo crear con ellos una pequeña colectividad.

Por la tarde del día siguiente los distribuimos entre los restantes 400 comuneros, enviando a los más rebeldes a la colectividad más fuerte y a los más sumisos, a la más débil.

Durante una semana observamos que cuando se encontraban, pretendían aún ajustar cuentas pendientes. Pero bajo la influencia colectiva, estos resquemores desaparecieron; sólo se fugaron algunos, los que se cercioraron de que en la comuna no podían vivir a su antojo, pues tenían que entendérselas con adversarios más fuertes que ellos.

En la organización del Komsomol discutimos acerbamente este problema y esclarecimos muchas circunstancias de esta vida indómita, de cómo sufre la persona cuando no hay disciplina y, en definitiva, aprovechando la ocasión, realizamos una campaña esclarecedora de este principio moralista, inculcamos que la disciplina supone libertad para cada individuo, llegando a conseguir que los novatos, recogidos por mí en la estación de Járkov, fuesen precisamente los que con más apasionamien-

to, convicción y lágrimas propugnasen la consolidación de este principio. Ellos nos contaron cuán difícil es la vida desordenada. En el ejemplo que les brindaban estas dos primeras semanas de su nueva vida, comprendieron las ventajas de la disciplina.

Pero sucedió así porque realizamos esta campaña y desarrollamos la discusión. Si no les hubiéramos hablado de este problema, habrían experimentado todo el infortunio que supone una vida sin disciplina, pero no habrían podido comprender eso.

De estos niños, maltratados por la anarquía de una sociedad desamparada, salieron los más ardientes partidarios de la disciplina, sus más apasionados defensores, sus propagadores más fieles. Si mencionara a todos los jóvenes que fueron mi sostén en la colectividad pedagógica, diría que eran precisamente los pequeños que más sufrieron en la vida por culpa de la anarquía de una sociedad caótica.

El tercer punto de la afirmación teórica moral que debe ser propuesto a la colectividad, que siempre debe serle conocido y orientarle en todo momento en la lucha por la disciplina, dice así: los intereses colectivos están por encima de los personales. Para nosotros, ciudadanos soviéticos, este teorema debería ser plenamente comprensible; sin embargo, en la práctica está muy lejos de serlo para muchas personas intelectuales, instruidas, cultas, e incluso con conocimientos socioculturales.

Afirmamos que donde el individuo se enfrenta a la colectividad, los intereses de ésta son primero que los personales.

Este caso fue para mí aleccionador y me sirvió para pensar, durante mucho tiempo, hasta qué punto los intereses de la colectividad deben prevalecer ante los intereses particulares del individuo. Y hoy sigo siendo partidario de que la primacía de los intereses colectivos debe llevarse hasta el fin, incluso hasta un fin implacable, pues en este caso servirá como una auténtica educación de la colectividad en general y de sus miembros en particular.

Volveré a tocar este tema más adelante. Ahora sólo me limitaré a decir que este final implacable, en la realidad, únicamente debe ser así en su aplicación lógica, es decir, que en su aspecto físico puede no serlo, esto es, hay que organizarlo en forma tal, que los intereses de la colectividad estén por encima de los intereses del individuo, pero que al mismo tiempo, la personalidad no quede en situación difícil o catastrófica.

Por último voy a exponerles el cuarto teorema, que creo debe inculcarse y explicarse a los niños como teoría pura: la disciplina ensalza a la colectividad. Este aspecto de la disciplina —el deleite de la disciplina, su estética— tiene gran trascendencia. Precisamente en nuestras colectividades infantiles, según mis noticias, se hace muy poco en este sentido. Con frecuencia se aplica una disciplina, en la jerga de los vagabundos, "nauseabunda", aburrida, una disciplina chacharera, de

acoso, de charlatanería fastidiosa. La cuestión de cómo volver la disciplina agradable, atrayente, que toque lo vivo, no es más que un problema de procedimientos pedagógicos.

En la historia de mi vida me costó mucho llegar a la forma definitiva de una disciplina tan bella; aparte, en este aspecto existe el peligro de que la disciplina se convierta simplemente en un adorno externo. Hay que conseguir que la belleza de la disciplina dimane de su propia esencia.

De todas formas, últimamente dispuse ya de una explanación bastante compleja del aspecto estético de la disciplina. Citaré como ejemplo algunos procedimientos utilizados por mí, no tanto para inculcar la disciplina, como para comprobar y mantener su estética.

Supongamos que se retrasó el desayuno; por culpa de la cocina o del guardia, o porque a algunos educandos se les habían pegado las sábanas, la señal para desayunar se dio 10 minutos más tarde. Se plantea algo difícil de resolver en la práctica; qué hacer: ¿retrasar 10 minutos la señal para empezar el trabajo o sacrificar el desayuno?

En la comuna había mucho personal contratado: ingenieros, contramaestres, instructores, casi 200 personas, que también cuidaban mucho su tiempo. Llegaron al trabajo a las 8 de la mañana y a esta hora yo debía hacer sonar la sirena. Pero he aquí que el desayuno se retrasa 10 minutos, los comuneros no acuden a los puestos de trabajo y resulta que debo retener a los obreros e ingenieros. Muchos viven fuera de la ciudad, llegan tarde al tren, amén de otros contratiempos; aparte de que la puntualidad debe ser ley para nosotros.

En los últimos años no dudé una sola vez en cómo salir del paso y los chicos tampoco vacilaron. Se retrasa el desayuno; ordeno que toque la sirena a las 8 en punto. Muchos chicos corren, otros acaban de empezar el desayuno. Me presento en el comedor y digo: se ha terminado el desayuno. Comprendo perfectamente que les dejaba en ayunas, que incluso bajo el punto de vista físico no estaba bien, pero, ¿qué hacer? Y, sin embargo, jamás vacilé. Si hubiese obrado así con una colectividad que no valorase la disciplina, cualquiera me habría dicho: —¿Qué quiere, que pasemos hambre?

Jamás me dijo nadie cosa semejante. Todos comprendían perfectamente que debía obrar así; y si me presentaba en el comedor y ordenaba que cesase el desayuno, era porque confiaba en la colectividad, porque podía exigir que quedara en ayunas.

Y este sentimiento estético será el último trabajo afiligranado de la disciplina. No toda colectividad llega a dominarla, pero la que lo consigue y sustenta la lógica de que cuanto más vales más hay que exigirte, si esta lógica es auténtica, viva, significará que los problemas relacionados con la disciplina y la educación han alcanzado cierto límite apetecible.

Y para redondear, la última tesis teórica general acerca de la disciplina que estimé necesario inculcar a nuestros educandos cuanto más a menudo mejor, en forma sencilla, asequible para su comprensión infantil: cuando la persona tiene que hacer algo que le agrada, siempre lo hace sin tener en cuenta la disciplina; la disciplina actúa, precisamente, cuando el hombre también hace a gusto algo que le desagrada. Ésta es una tesis disciplinaria muy importante que hay que señalar y subrayar, cuanto más frecuentemente mejor, en cada caso que se presente.

Tal es, en breves trazos, la teoría general de conducta, la moral que hay que exigir a los niños como conocimiento concreto, de la que siempre hay que hablar y remarcar, así como lograr la comprensión de estos teoremas y tesis. Sólo así, con esta teorización general de la disciplina, es como se puede conseguir conscientemente.

En todos estos teoremas y axiomas de la disciplina, siempre hay que subrayar lo principal y fundamental: la trascendencia política que tiene la disciplina. Nuestra realidad soviética nos brinda, en este aspecto, muchos ejemplos brillantes. Las mayores realizaciones, las páginas más gloriosas de nuestra historia, están alumbradas con el grandioso fulgor de la disciplina. Recuerden nuestras expediciones árticas, el grupo de Papanin,* todas las proezas de los Héroes de la Unión Soviética, o la historia del movimiento koljosiano, la historia de nuestra industrialización, y también en las bellas letras encontrarán ejemplos brillantes que podrán ofrecer a nuestros educandos como modelos de disciplina soviética, basada precisamente en estos principios de la disciplina.

A pesar de todo, ya he dicho que esta conciencia, esta teoría de conducta, deberá acompañar a la disciplina, ir paralela a ella y no ser su base.

¿Cuál es, pues, el fundamento de la disciplina?

Expresado con palabras sencillas, para no escarbar en el fondo de búsquedas psicológicas, diré que la disciplina tiene como fundamento la exigencia sin teoría. Si alguien me preguntase cómo se podría determinar con una fórmula resumida la esencia de mi experiencia pedagógica, respondería que exigiendo el máximo del hombre y distinguiéndole con el mayor respeto posible. Estoy convencido de que ésta es, en general, la fórmula de la disciplina soviética, la fórmula de toda nuestra sociedad. Nuestra sociedad se distingue, precisamente, de la burguesa, en que al hombre le exigimos mucho más que la sociedad burguesa, y en que nuestras exigencias son de un volumen más amplio. En la sociedad burguesa puede abrirse una tienda, se puede explotar, especular, ser rentista y vivir del cupón. Allí se exige al individuo mucho menos que en nuestro país.

---

* Participantes en la primera expedición de investigación científica, dirigidos por I.D. Papanin, que trabajaron en el centro del Ártico desde junio de 1937 hasta febrero de 1938, en la estación a la deriva "Polo Norte-1".

Nuestro régimen presenta al individuo exigencias cardinales, serias y de carácter general; pero, por otro lado, hacemos objeto a la personalidad de un respeto extraordinariamente mayor y distinto en principio. Esta fusión de las exigencias a la personalidad y el respeto por ella, no son dos casos diferentes, sino uno solo, y nuestros requerimientos al individuo expresan al mismo tiempo estimación de sus fuerzas y posibilidades, y en nuestro respeto van implícitas, al mismo tiempo, nuestras exigencias a la persona. Esta estimación no la sentimos por algo externo, al margen de la sociedad, ni hacia algo agradable y hermoso. Es un respeto a los camaradas que participan en nuestro trabajo común, en nuestra labor general, es el respeto merecido al que trabaja.

Está claro que no puede crearse una colectividad ni establecerse su disciplina, si no se le exige al individuo. Soy partidario de la exigencia consecuente, extrema, concreta, sin enmiendas ni suavización.

De todas formas sin una exigencia sincera, franca, convincente, ardorosa y resuelta, no se puede iniciar la educación de una colectividad, y se equivoca quien piense comenzar con exhortaciones vacilantes o aduladoras.

Paralelo a la exigencia debe marchar también el desarrollo de la teoría de la moral, pero sin que en modo alguno suplante a la exigencia. Deben aprovechar cuantas ocasiones se les brinden para teorizar, para decir a los niños lo que deben hacer; pero cuando llegue el momento de exigir, no deben enfrascarse en teorías, sino plantear y conseguir que se cumplan sus exigencias.

He visitado muchas escuelas, la mayor parte en Kíev. Y lo que más me asombró en las colectividades escolares infantiles fue su desaforado griterío, el desasosiego, la falta de seriedad, el histerismo de los niños, sus correrías por las escaleras, la rotura de cristales y de narices, las descalabradas y otros actos por el estilo.

No soporto ese griterío. Mis nervios están tan equilibrados que pude escribir mi *Poema pedagógico* rodeado de chicos, entre ellos; no me estorbaban sus conversaciones, pero estimo que no son necesarios a los niños los gritos, los chillidos y el correteo.

Al mismo tiempo he tropezado con algunos pedagogos que opinan que el niño debe corretear y gritar, pues en ello se manifiesta su naturaleza.

No estoy conforme con esta teoría. El niño no necesita eso para nada. Precisamente ese griterío general en la escuela sólo descomponía los nervios, no reportaba ningún provecho. Por el contrario (y de ello me ha convencido mi experiencia), en una colectividad infantil se pueden realizar con éxito movimientos racionales moderados, que lleven implícito el respeto para con el vecino, que no deterioren el mobiliario, puertas, ventanas, etcétera.

En la comuna jamás habrían encontrado tal barullo. Logré un orden completo de movimientos en la calle, en la plazoleta, en el edificio. Exigía una regulación completa en los movimientos.

Tampoco en nuestras escuelas ofrece ninguna dificultad exigir esto. Si recibiera ahora una escuela, me colocaría en la posición de organizador. Reuniría a todos y les diría que era la última vez que veía aquello. ¡Ninguna demostración, ninguna teoría! Ya les expondría más tarde la teoría, pero al principio, ésta no haría más que perjudicar. Comenzaría de forma enérgica para que el hecho no se repitiese, para que en la escuela no se oyese gritar a ningún alumno.

Esta exigencia, expresada de forma que no admita la más mínima objeción, hay que ponerla en práctica desde el primer momento. No me imagino que pueda disciplinarse a una colectividad alborotada, nerviosa, sin recurrir al tono frío en la exigencia del organizador. Si así se hace, después será más fácil.

La segunda fase del desarrollo de esta exigencia empieza cuando ya tienen de su parte al primero, segundo, tercero, cuarto activistas, cuando en torno a usted se organiza un grupo de chicos y chicas, conscientemente decididos a apoyar la disciplina.

En este aspecto, yo me apresuré. No advertí que estos chicos o chicas tenían también muchos defectos, me esforcé por reunir lo antes posible un grupo de activistas que apoyase mis pretensiones mediante las suyas, expresadas en las asambleas generales, llevando su opinión al grupo. Ésta fue la segunda fase de la exigencia, cuando iba formándose en torno a mí este núcleo.

Por último llega la tercera fase de desarrollo de esta exigencia, cuando es la colectividad la que exige. Esto es ya el resultado que les recompensa de su trabajo nervioso durante el primer periodo. Cuando la colectividad exige y mantiene cierto tono y estilo, el trabajo del educador es de una exactitud matemática, es ya una labor organizada.

En mis últimos cinco años en la comuna Dzerzhinski, ya no exigía nada a los educandos. Por el contrario, actuaba ya como freno a las exigencias, ya que la colectividad, de ordinario, toma carrera y exige muchísimo a cada uno de sus miembros.

Entonces, cuando es ya la colectividad la que exige, tendrán ustedes amplio campo para explanar la teoría de la moral. En este momento, todos comprenden ya que las exigencias morales, de moral política y de las normas de conducta, son fundamentales, y que el compendio de las exigencias es cuando cada educando es exigente para consigo mismo y cuando lo que más le interesa es la conducta.

Este proceso que va desde la exigencia dictatorial del organizador hasta la libertad de exigirse cada uno a sí mismo, a tenor de las pretensiones de la colectividad, este camino, lo considero como fundamental en el desarrollo de la colectividad infantil soviética. Estoy persuadido

de que, en este aspecto, no pueden existir formas constantes. Una colectividad que se encuentre en la primera fase de su desarrollo, necesita tener al frente la figura del educador dictatorial, y lo que le hace falta es pasar lo antes posible a la forma de exigencia colectiva libre, en la cual el individuo libre sea exigente consigo mismo.

Claro que no se puede circunscribir a la sola exigencia. Ésta no es más que un elemento necesario para disciplinar a la colectividad, pero no el único. Por cierto que todos los elementos restantes serán también, en este aspecto, exigencias, pero no expresadas ya en forma tan enérgica. Además de la exigencia, existe también la atracción y el compelimiento. Yo diría que estas dos formas son la expresión de un modo más moderado de exigir. Y por último tenemos la amenaza como forma de exigencia más contundente de la ordinaria.

Estimo que todas estas formas deben aplicarse en nuestra práctica.

¿Qué es el poder de atracción? También este elemento debe estar sujeto a cierto desarrollo. Una cosa es atraerse al individuo mediante un regalo, una recompensa o un premio, y otra atraérselo por la estética de la acción, por su bello contenido interno.

Lo mismo puede decirse de la coacción. En el primer caso puede ser expresada en una forma más primitiva, bajo el aspecto de demostración o persuasión. En su forma más perfecta, el compelimiento se expresa mediante la insinuación, la sonrisa, el humorismo. Esto es algo valioso y visible para los niños.

Exactamente igual es la amenaza. Si en la primera fase de desarrollo de la colectividad se puede intimidar con castigos o reprimendas, cuando el perfeccionamiento de ésta toca a su fin, esto ya es innecesario. En una colectividad desarrollada, la conminación no debe tener lugar; en la comuna Dzerzhinski yo no amenazaba a nadie diciéndole "voy a hacer esto y lo otro contigo". Hubiera sido un error por mi parte. Intimidaba con la reprobación, diciendo que plantearía el problema en la asamblea general, que, por cierto, era donde más se temía esta censura.

La coacción, la atracción y la amenaza pueden revestir las formas más variadas en el desarrollo de la colectividad. En los últimos años, en la comuna Dzerzhinski nos ateníamos a una gradación cuando se trataba de recompensar a los educandos por su conducta ejemplar, por sus éxitos en la producción y por su participación en la vida colectiva e individual. Se les hacían regalos, premios en metálico y, como recompensa suprema, la felicitación en la orden, leída ante la formación da educandos, felicitación que no iba acompañada de ningún regalo ni satisfacciones materiales, pero por la que luchaban los mejores destacamentos. ¿Y por qué luchaban? Porque en ese día se ordenaba, especialmente, que todos vistiesen traje de gala, con cuello blanco y monogramas, porque toda la comuna formaba en la explanada en orden militar. Salía la orquesta y todos los maestros, ingenieros e instructores formaban en fila

aparte; se daba la voz de mando: "¡firmes!" Se sacaba la bandera; la banda de música la recibía con una marcha de saludo y, después de esto, me presentaba yo con el educando a quien se felicitaba; y se daba lectura a la orden: "Por disposición de la asamblea general de la comuna, por esto y por esto, se expresa agradecimiento a fulanito de tal".

Ésta era la recompensa máxima, y este agradecimiento se registraba en el diario del destacamento, en el de la comuna y en el Cuadro Rojo, reflejando que tal destacamento o tal alumno había recibido un voto de gracia tal día ante la comuna formada.

Tal es la recompensa suprema, posible en una colectividad pletórica de sentimientos y de cualidades morales y que se respeta a sí misma. Pero aunque hay que esforzarse por lograr esto, el comienzo no debe ser así. Debemos empezar por una atracción de tipo más primitivo, recurriendo, en cada caso, a ciertas satisfacciones materiales y de otra especie, por ejemplo boletos para el teatro, etcétera. En cada caso, el buen educador aprovechará infinidad de matices, pequeños movimientos, que le permitirán aplicar la atracción, la coacción, la amenaza y la exigencia.

La cuestión reside en qué exigir. Yo propondría una fórmula, por lo visto no susceptible al desarrollo, que debe ser siempre la misma. Lo primero y único que hay que exigir, es subordinación a la colectividad. Los comuneros me enseñaron esto. Desarrollando su colectividad, llegaron a una forma muy interesante.

Las exigencias más intransigentes deben presentarse cuando el individuo se enfrenta a la colectividad de forma más o menos consciente. Donde el hecho dimana de la propia naturaleza de la persona, carácter, impulsividad, incomprensión política y moral, la exigencia puede no ser tan terminante; aquí se puede tener confianza en el influjo positivo de la experiencia colectiva, en la gradual acumulación de costumbres. Pero donde el individuo se enfrenta de manera consciente a la colectividad, rechazando su exigencia y autoridad, las pretensiones que le exigen deben ser resueltas hasta el fin, hasta que reconozca la necesidad de subordinarse a la colectividad.

Ahora diré unas palabras sobre los castigos, en relación con los cuales no siempre nos sale todo bien. Por un lado ya reconocimos que las sanciones son necesarias y útiles, que se puede castigar; pero por el otro nos guiamos por una línea de conducta, estrictamente nuestra, intelectual, principalmente de los pedagogos, claro está, de que el escarmiento es permisible, pero que es mejor prescindir de él. Y aunque se puede imponer un correctivo, si lo hacemos, nos dicen que somos malos pedagogos y que son mejores los que no castigan.

Estoy convencido de que esta lógica desorganiza al educador. Hay que especificar exactamente qué es el castigo. En lo personal, estoy persuadido de que el castigo no es una cosa muy buena, pero también tengo

la certeza de que donde es necesario sancionar, el pedagogo no tiene derecho a prescindir de ello. El correctivo no es sólo un derecho, sino también un deber en los casos en que es necesario el escarmiento; esto es, el pedagogo puede o no castigar, pero si su conciencia, su calificación técnica, su fuero interno le dictan que debe hacerlo, no tiene derecho a renunciar a la sanción. El correctivo se debe explicar como medida natural, sencilla y lógicamente aplicable, como cualquier otra medida.

Debemos olvidar de una vez para siempre la actitud cristiana ante el castigo, es decir, el hecho de que el castigo sea un mal permisible. El criterio de que la sanción sea un mal hasta cierto punto permisible aunque no sepamos por qué, no corresponde a puntos de vista teóricos ni lógicos. Donde el escarmiento sea de utilidad, donde sea imposible aplicar otras medidas, el pedagogo no debe pensar en que es un mal, sino sentir que su deber es imponer el correctivo. Este convencimiento, esta creencia de que el castigo es un mal permisible, convierten al pedagogo en objeto de gazmoñería. En esto no debe existir la menor hipocresía. Ningún pedagogo debe alardear de que es un santo varón, de que no tiene necesidad de recurrir al castigo.

¿Qué debe hacer entonces la persona que ve sinceramente la necesidad de imponer una sanción? Se devanará los sesos, receloso; zutano no castiga, ¿qué dirán entonces de mí? Dirán que soy un educador de pacotilla.

Considero que hay que tirar por la borda esta hipocresía. Donde el castigo deba ser aplicado, donde esta medalla reporte provecho, debe ponerse en práctica.

Sin embargo, esto no significa, ni mucho menos, que afirmemos la conveniencia de la sanción en todos los casos y siempre.

¿Qué es el castigo? Considero que la pedagogía soviética puede encontrar precisamente en la esfera de la corrección, mucho de nuevo. Toda nuestra sociedad está estructurada así, es tanto el respeto entre nosotros para con la persona, es tanto el humanismo, que tenemos la posibilidad de llegar a la norma apetecida en la aplicación de correctivos, y esta forma óptima debe ser la siguiente: el escarmiento debe servir para solucionar y liquidar cada conflicto y no para crear otros nuevos.

Todo el mal de la vieja sanción residía en que, liquidando un conflicto, se engendraba otro de solución aún más complicada. Está claro que el castigo en un caso tendrá razón de ser y en otro no.

¿En qué se diferencia el correctivo soviético de otro? En primer término, en que de ningún modo puede causar sufrimientos. La lógica ordinaria dice: si te escarmiento, sufrirás por ello, y otros, viéndote, pensarán: "si a ti esto te causa daño, nosotros debemos abstenernos de hacer lo propio".

No debe existir ningún dolor físico ni moral. ¿En qué reside, pues, la esencia del castigo? En que la persona sufre al saberse condenada por la colectividad, al tener conciencia de que se ha comportado injustamente. Esto es, la corrección no lleva implícito el aplastamiento moral, sino un pesar por el error cometido, dolor por este desapego de la colectividad, aunque sea mínimo.

Ésta es la razón por la que sólo debe recurrirse al escarmiento cuando la cuestión es lógicamente diáfana, y sólo cuando la opinión social es partidaria de que se castigue. Donde la colectividad no esté de nuestra parte, donde no hayamos sabido atraérnosla, no hay que castigar. Donde todos estén en contra de su resolución, el correctivo no será de utilidad, dejará mala impresión. Sólo cuando ustedes adviertan que están respaldados por la colectividad, que ésta piensa exactamente como ustedes y condena el hecho igualmente como ustedes, sólo entonces puede recurrirse al castigo.

Esto, en cuanto a la esencia del propio castigo.

Y ahora veamos qué es la formal correccional.

Soy adversario de toda clase de formas reglamentarias. El castigo debe ser exclusivamente individual, aplicable sólo a una persona; no obstante, también en la esfera correccional puede haber determinadas leyes y formas que restrinjan el derecho al castigo.

La práctica me aconsejó que, ante todo, puede castigar toda la colectividad, su asamblea general, o bien una persona delegada por la colectividad. Yo no puedo imaginarme una colectividad sana en la que puedan tener derecho a imponer correctivos 10 personas.

En la comuna Dzerzhinski, donde yo dirigía tanto la producción y el modo de vida como la escuela, sólo yo tenía facultades para castigar. Y esto era necesario para que existiese una lógica única de sanciones y para que el correctivo no fuese frecuente.

Tercera conferencia: Pedagogía de la acción individual

Creo que la futura teoría pedagógica prestará particular atención a la colectividad primaria. ¿Qué debemos entender por colectividad primaria?

Colectividad primaria es la que mantiene a sus miembros constantemente unidos con lazos prácticos amistosos, cotidianos e ideológicos. Ésta es la colectividad a la que en otro tiempo nuestra teoría pedagógica propuso llamarla de contacto.

Naturalmente que en nuestras escuelas existen colectividades de esta naturaleza: es la clase cuyo único defecto tal vez sea que no desempeña el papel de colectividad primaria, es decir, de eslabón cohesionador entre el individuo y toda la colectividad, y muy a menudo es también la última colectividad. He podido observar en algunas escuelas que la clase es la culminación de la colectividad escolar y, a veces, la escuela no existe como colectividad global.

Yo disponía de mejores condiciones, pues dirigía una comuna con residencia y con producción que hacía que mis comuneros tuviesen infinidad de razones lógicas y prácticas para interesarse por los asuntos de la colectividad en general y para vivir los intereses de toda la comunidad. Pero, en cambio, he carecido de una colectividad natural y primaria como es la clase. Tuve necesidad de crearla. Más tarde, cuando dispuse de la escuela de diez grados, hubiera podido basarme también en la clase como tipo primario de colectividad. Pero no seguí este derrotero por lo siguiente: la clase agrupa a los niños en una labor constante diaria, y la tentación de aprovechar esta circunstancia habría llevado a que esta colectividad primaria se divorciase de los intereses de la colectividad general. Son infinitas y de mucho peso las razones que pueden dar lugar a aislarse de la colectividad general en el marco de los intereses de cada clase escolar por separado. Por eso mismo desistí últimamente de la estructuración de una colectividad primaria por el rasgo de clase escolar e incluso a organizarla bajo el aspecto de brigada de producción. Mi intento de organizar la comuna sobre la base de estas colectividades primarias, unificadas por lazos tan fuertes como los de la clase escolar y la brigada de producción, tuvo resultados lamentables. Una colectividad primaria de esta naturaleza, que no se sale de sus límites, siempre está propensa a divorciarse de los intereses de la colectividad general, a encerrarse en el marco de sus intereses, perdiendo en estos casos su valor como tal, absorbiendo los intereses de toda la colectividad y haciendo que sea más difícil interesarse por todo lo que le atañe.

Llegué a esta deducción por los errores manifestados en mi labor educativa. Por eso tengo derecho a decir que también muchas escuelas, que limitan excesivamente sus intereses a los de la colectividad primaria, tienen análogos resultados educativos.

La educación colectiva no puede realizarse solamente a través de la colectividad primaria (de contacto), pues en ella los niños están unificados por una constante comunidad de vida, se ven durante todo el día, aparece el compadrazgo y surge un género de educación al que no puede llamarse plenamente educación soviética. Sólo mediante una colectividad grande cuyos intereses no dimanan del simple trato, sino de una síntesis social más honda, es posible el paso a la vasta educación política, en la que, como colectividad, se sobreentiende toda la sociedad soviética.

El temor de que los chicos se encierren en una colectividad amigable, es el de practicar una educación de grupitos y no de realizar una amplia educación política.

La experiencia me llevó a un tipo de organización en la que la colectividad primaria no satisfacía únicamente los intereses de la clase, ni los de la escuela, ni siquiera los intereses de producción, sino que era una célula en la que tanto los intereses escolares como los de la producción provenían de diferentes grupos. Por esta razón, detuve últimamente mi

atención en el destacamento integrado por escolares de distintos grados y por trabajadores de diversas brigadas de producción.

Comprendo perfectamente que la lógica de esta estructuración no les convence del todo. No dispongo de espacio para explicarla con detalle y me limitaré a señalar brevemente algunas circunstancias. Por ejemplo, la cuestión de la edad me interesaba prácticamente, y la investigué en estadística, en el movimiento y en la conducta. En los primeros tiempos de mi trabajo fui también partidario de estructurar la colectividad primaria por el principio de edad. En parte, esto lo engendraban los intereses escolares, pero después vi que estaba equivocado.

Pudiera parecer que los pequeños, aislados de los chicos de mayor edad, se encontrarían en una situación más justa y natural. A la edad de 11 y 12 años deben integrar una colectividad, tener intereses, organismos, y me parecía que esto era lo más acertado desde el punto de vista pedagógico. Me indujo también a ello cierta influencia de la literatura pedagógica, que consideraba la edad como uno de los principios determinantes en la educación.

Pero pude cerciorarme de que los pequeños aislados de los mayores, se encontraban en un ambiente artificial. No existía el influjo permanente de los de mayor edad, fallaba la continuidad costumbrista de las generaciones, escaseaba ese impulso moral y estético que irradia de los hermanos mayores, de las personas de mayor experiencia y organización, y, fundamentalmente, de las personas que, en cierto sentido, son un ejemplo para los pequeños.

Cuando en calidad de experimento probé unificar las distintas edades, pequeños y mayores, tuve mejores resultados y decidí aplicar esta forma. En los últimos 7 u 8 años, mi destacamento se componía ineludiblemente de los komsomoles mayores, los de más experiencia, desarrollo político e instrucción, y de mis comuneros menores, incluidos algunos cuya edad oscilaba entre estos dos límites. Esta colectividad organizada por edades diferentes me aportó, en primer lugar, un efecto educacional mucho mayor, y en segundo lugar me permitió disponer de una colectividad más móvil, precisa y fácil de dirigir.

La colectividad integrada por chicos de una misma edad tiende siempre a encerrarse en los intereses propios de sus años y a apartarse de su dirigente, y de la colectividad en general. Si todos los pequeños, por ejemplo, sienten afición por patinar en invierno, esta pasión por los patines, esta distracción, los llevará, naturalmente, a aislarse, a sentirse unidos por un interés particular; pero si mi colectividad la integran chicos de distintas edades, sus aficiones serán variadas, la vida de la colectividad primaria tendrá una organización más compleja, exigirá más esfuerzos por parte de cada uno de sus miembros, tanto mayores como pequeños, las exigencias a unos y a otros serán grandes y, por consiguiente, se conseguirá un mejor efecto educativo.

Últimamente, por el principio de "quién quiere con quién", organicé una colectividad compuesta de chicos de distintas edades. Al comienzo me asusté de este planteamiento, pero después vi que era más natural y saludable, a condición de que en esta colectividad primaria natural figurasen representantes de los distintos grupos y brigadas escolares.

En los últimos años he pasado definitivamente a la organización de la colectividad primaria sobre esta base.

¿Qué es la colectividad primaria, el destacamento? De nuestra práctica en la colonia Gorki y en la comuna Dzerzhinski, llegamos a la siguiente conclusión: de ordinario, yo, como jefe de la comuna, y todos los organismos de ésta, el buró de Komsomol, el consejo de jefes y la asamblea general, procurábamos, como regla, no entendernos con individuos aislados. Esto, bajo el aspecto formal. Me es muy difícil demostrarles esta lógica, a la que yo llamo lógica de acción pedagógica paralela. Es para mí sumamente difícil explicarla, pues jamás escribí nada acerca de esto; por eso no busqué y no encontré formulaciones.

¿Qué es la acción pedagógica paralela?

Sólo nos relacionamos con el destacamento; no tratamos con individuos aislados. Tal es la formulación oficial. En esencia, es precisamente la forma de influenciar sobre el individuo, pero la formulación va paralela al contenido. En la práctica, trabajamos con las personas por separado, pero afirmamos que no tratamos con ellas de manera particular.

¿Cómo lográbamos esto? Nosotros no queríamos que cada individuo se sintiese objeto de educación. Mis consideraciones se basaban en que la persona de 12 a 15 años vive y goza de la vida, encuentra en ella un deleite, le embarga un cúmulo de impresiones producidas por la vida.

Para nosotros, esa persona es objeto de educación, mas para ella misma es una persona viva y sería para mí desventajoso convencerla de que todavía no es tal y sólo el futuro la hará persona, siendo por el momento sólo un fenómeno pedagógico no viviente. Me esforzaba por convencerla de que mi función no es tanto pedagógica, como enseñarle a ser un hombre instruido para que pueda trabajar en la producción, de que es un partícipe del proceso productivo, de que es un ciudadano y yo, el mayor de edad que orienta la vida con su propia ayuda, con su participación propia. Lo que menos me preocupaba era convencerle de que no era más que un educando, es decir, un fenómeno puramente pedagógico, y no social ni personal. En realidad, para mí constituía un fenómeno pedagógico.

Lo mismo puedo decir con respecto al destacamento. Ya hemos establecido que el destacamento es una pequeña célula soviética que tiene planteadas grandes tareas sociales. Le corresponden misiones sociales, se esfuerza porque la comuna adquiera una mejor situación, ayuda a los ex comuneros, tiende su mano amiga a los que abandonan el vagabun-

deo y acuden a la comuna en busca de ayuda. El destacamento es un activista social y célula primaria del trabajo social, de la vida.

Para que un niño se sienta ante todo ciudadano, para que en primer término tenga noción de que es persona, mis pedagogos auxiliares y yo llegamos al convencimiento de que a la persona hay que tratarla con procedimientos muy sutiles. Más tarde esto se hizo tradicional en nuestra labor.

Un día, Petrenko llegó tarde a la fábrica. Al final de la tarde me lo comunicaron. Llamé al jefe del destacamento al que pertenecía Petrenko y le dije:

—En tu destacamento hay un retraso a la fábrica.

—Sí, Petrenko llegó tarde.

—Que no vuelva a suceder.

—Comprendido, no ocurrirá más.

Petrenko llegó tarde por segunda vez a la fábrica. Reuní al destacamento y les dije:

—Es la segunda vez que Petrenko llega tarde al trabajo.

La observación se la hago esta vez al destacamento en pleno. Todos afirman que no sucederá más.

—Pueden retirarse.

Después, me preocupo por conocer las medidas que toman. El destacamento se encarga de corregir a Petrenko; le advierten:

—¡El que te retrases al trabajo significa que nuestro destacamento llega también tarde!

El destacamento exigirá mucho a Petrenko, no sólo por pertencer a él, sino también en su calidad de miembro de la colectividad.

¿Cómo organizábamos mis colegas y yo el trabajo con cada educando, con cada individuo?

Para trabajar con una sola persona hay que conocerla y cultivarla. Si para mi fuero interno las personas son como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas.

Yo tenía 500 personas subordinadas, y entonces concurrió una importante circunstancia. El primer año, como incipiente pedagogo, cometí un error ordinario: dediqué mi atención a los individuos que no hacían migas con el grupo. Tenía un criterio erróneo, enfilado a los puntos más neurálgicos, y éstos absorbían mi atención. Es natural que haya prestado atención particular al ladrón, al que cometía fechorías, al que se enfrentaba a la colectividad, al que quería evadirse, es decir, a todo lo que se desmembraba de ella, lo que estaba al margen. Es natural que yo haya prestado especial atención a estos individuos. Y lo hacía así, convencido de que era todo un pedagogo y sabía trabajar con cada individuo, es decir, llamándolos uno por uno, hablándoles, persuadiéndoles, etcétera.

En los últimos años cambié este proceder. Me cercioré de que el elemento más peligroso en mi labor no es el que se hace objeto de especial atención, sino el que se oculta de mí.

¿Por qué llegué a pensar en esto? Porque ya había licenciado 15 promociones y, siguiendo sus pasos por la vida, me cercioré de que a muchos que consideré como más peligrosos y malos, en la vida eran activos, se comportaban a lo soviético, a veces se equivocaban, pero, en general, me satisfacían plenamente como producto de la educación. En cambio los que se ocultaban de mí y pasaban desapercibidos en la colectividad, a veces se conducían en la vida como filisteos: se casaban temprano, constituían una "familia", adquirían un empleo utilizando toda clase de influencias, salían del Komsomol, perdían todo enlace social, se convertían en gente gris, de quienes no puede decirse que sean esto o aquello, "ni cuál es su fondo". En algunos casos observé, incluso, una lenta y profunda descomposición. Uno comienza a construir su casita, otro a criar cerdos, no asisten a las reuniones, no leen la prensa y hasta los hay que se dedican a especulaciones de poca monta.

Observando estos casos de los primeros años de mi trabajo, llegué a la convicción de que el que se esconde de mí y se esfuerza por pasar desapercibido, es precisamente el más peligroso, al que debo prestar especial atención.

Los propios comuneros me hicieron pensar en ello. Hubo casos en los que afirmaban abiertamente que los que no se mueven del destacamento, los empollones, los que callan en las reuniones, los que no dicen esta boca es mía y que cuando hay un incendio no se inmutan y siguen sentados, empollando o arreglando su aparato de radio, son los más dañinos, pues son lo suficientemente listos y lo bastante "diplomáticos" como para pasar desapercibidos y llevar adelante su línea sorda: salir a la vida intactos y mal criados.

Cuando conseguí ciertos éxitos, cuando ya no me conmovían los hurtos y fechorías, comprendí que mi labor educadora no residía en hacer hombres de bien a dos o tres maleantes, sino que la finalidad positiva de mi trabajo consistía en educar un tipo determinado de ciudadanos, en estructurar un temperamento combativo, activo, vital; y esto sólo podría lograrlo si educaba a todos y no me limitaba a sacar partido de un solo individuo.

Esta equivocación la cometen también ciertos pedagogos en la escuela. Hay quienes consideran su deber trabajar más acentuadamente con los que protestan o los atrasados, pues la llamada "norma" se logra por sí misma. Pero, cuál es la orientación de ésta y cuáles son sus resultados; esto ya es un problema a dilucidar.

Examinemos el trabajo individual, que es donde la colectividad pedagógica se revela como la más importante institución. Es muy difícil especificar la labor de la colectividad pedagógica con expresiones con-

cretas. El trabajo de la colectividad pedagógica es, quizá, la cuestión más ardua en nuestra pedagogía. En la literatura pedagógica de nuestro país, el vocablo "educador" aparece siempre en singular: "el educador debe ser de esta manera", "el educador debe actuar así", "el educador debe hablar de esta forma".

No concibo que la pedagogía tenga en cuenta un educador aislado. Cierto que sin un educador con talento, dotes de dirigente, buen golpe de vista, tenacidad, ingenio y experiencia, la labor educativa es difícil. ¿Pero es que la educación de nuestros 35 millones de niños y jóvenes podemos confiarla solamente a estos educadores casuales?

Si nos orientamos a un educador solo, significará que aceptamos conscientemente el que el buen educador realizará una labor fecunda y el mal educador, otra deficiente. ¿Ha calculado alguien cuántos educadores de talento hay y cuántos son los que carecen de esta cualidad? Además, dejemos sentado que el propio educador debe estar educado. ¿Cómo debe estar educado, cuál es su idiosincrasia, qué le guía, qué finalidad persigue en su vida? Nadie ha contado cuántos son los educadores que no reúnen las cualidades apetecidas.

Y, sin embargo, nos orientamos a singularizar al educador.

Como la labor de mi vida estuvo encauzada principalmente en torno a metas y problemas de educación, tuve bastantes malos ratos cuando me llegaban educadores sin educar. He gastado varios años de mi vida y trabajo, pues confiaba tontamente, hasta no poder más, en que este educador sin educación podría educar a alguien. Más tarde llegué a convencerme de que es mejor no tener educador que tener uno sin educar. Consideraba que era mejor disponer de cuatro educadores de talento que de 40 sin talento y no educados. He visto ejemplos de cuando esta gente inepta, carente de educación, trabaja en una colectividad. ¿Qué resultados podía tener semejante labor? Sólo la descomposición de la colectividad.

Esto quiere decir que la elección de educar es un problema de extraordinaria importancia. ¿Cómo seleccionarlo, qué normas seguir? Entre nosotros, no sé por qué, se presta poca atención a este asunto. Se considera que cualquier persona, sin importar quién sea, puede ser educador, para lo cual sólo basta destinarlo a tal fin y pagarle el sueldo que como tal le corresponde; se piensa, así, que cualquiera puede cumplir una función educadora, labor por cierto difícil y, en definitiva, posiblemente la de mayor responsabilidad, trabajo que no sólo exige del individuo el máximo de tensión, sino también muchas fuerzas y grandes capacidades.

Nadie ha causado tanto daño, nadie ha perjudicado tanto mi trabajo, ni ha desviado tanto mi labor encauzada durante tantos años, como un mal educador. Por eso en los últimos años adopté esta línea firme: trabajar sin ningún educador, utilizando solamente a las personas que efectivamente saben educar. Ésta fue una adición inesperada a mi plan.

Después renuncié totalmente a los educadores como tales. Comúnmente utilizaba sólo la ayuda de los maestros escolares, aunque tenía que realizar también con ellos una gran labor para enseñarles a educar. Estoy convencido de que enseñar a educar es posiblemente tan fácil como enseñar matemáticas, como enseñar a leer, como enseñar a ser un buen fresador o tornero. Y yo enseñaba.

¿En qué consistía esta enseñanza? Ante todo, en la organización del carácter del pedagogo, en la educación de su conducta y, más tarde, en la organización de sus conocimientos y hábitos especiales, sin los que ningún educador puede educar como es debido ni puede trabajar, porque carece del tono de voz necesario, porque no sabe hablar con los niños y desconoce cuándo y cómo hacerlo. Sin estas aptitudes no se puede ser buen educador, no puede serlo quien no domine la mímica, quien no pueda dar a su rostro la expresión necesaria o no sepa refrenar sus impulsos. El educador debe saber organizar, andar, bromear, ser alegre, enfadarse. El educador debe conducirse de forma que cada uno de sus movimientos eduque y siempre tener presente lo que quiere lograr en determinado momento y qué es lo que no quiere. Si el educador desconoce todo esto, ¿a quién puede educar?

Estoy convencido de que en el futuro, en los institutos pedagógicos se enseñará obligatoriamente el tono de voz y la apostura, el dominio del organismo y del rostro, pues sin este trabajo no me imagino la labor del educador. Claro que el tono no sólo es importante para cantar o hablar con agrado, sino también para saber, de la manera más concisa, persuasiva e imperiosa, expresar nuestras ideas y sentimientos. Todas estas cuestiones están relacionadas con los procedimientos educadores.

En cuanto a la voz, por ejemplo, hay que saber cuál debe ser su entonación cuando se hace una reprimenda, en qué límites tienen ustedes derecho a expresar su ira o descontento, si tienen o no derecho a ello, y si lo tienen, cómo expresarlo. Esta acción constante del educador es lo que distinguimos por educación. El educando percibe los impulsos y los pensamientos del educador no porque sepa lo que ocurre en su ser, sino porque le está viendo, porque le escucha. Cuando en el teatro nos deleitan los actores que desempeñan magníficamente su papel, su actuación nos sirve de goce estético; en el caso que nos ocupa, el educando tiene ante sí un organismo también vivo, pero que no ejecuta un papel teatral, sino que educa.

No puedo extenderme mucho en este problema, pero lo importante es que el educador sea un organismo de función activa, enfilado conscientemente al trabajo educador.

Por otra parte, ningún educador tiene derecho a actuar aislado, por su cuenta y riesgo. Debe haber siempre un conjunto de educadores y no puede existir ningún proceso educativo donde éstos no formen una colectividad, donde ésta carezca de un plan único de trabajo, de un tono único, de una manera exacta, única, de abordar al niño. Por esto es

mejor tener cinco educadores débiles, pero que constituyan una colectividad, inspirados por una sola idea, por un principio, por un solo estilo y trabajando aunados, que disponer de diez buenos educadores pero trabajando cada uno por su lado, independientemente a su antojo.

En este aspecto pueden producirse toda clase de desviaciones. Seguramente conocen el fenómeno del maestro preferido: "soy maestro y me creo el maestro preferido en la escuela, y todos mis colegas no lo son. Sin apercibirme de ello, mantengo determinada línea de conducta. Me quieren y me esfuerzo por merecer este cariño, hago lo que puedo por serles a los educandos simpático. Resumiendo: a mí me quieren y a los demás no".

¿Qué proceso educativo es éste? Un hombre así ya está divorciado de la colectividad. Se figura que le quieren y por ello puede trabajar como le guste, a su antojo.

Yo tenía en gran estima a mis auxiliares, entre los que había verdaderos genios de la labor educadora y, sin embargo, trataba de persuadirles de que lo que menos necesitaban era ser cada uno el educador preferido. Personalmente, no he tratado nunca de granjearme el cariño infantil y considero que este cariño, organizado por el pedagogo para satisfacción personal, es un delito. Puede ser que me quieran algunos comuneros, pero siempre supuse que los 500 muchachos a los que educaba, deberían hacerse ciudadanos y hombres de verdad y no tenía necesidad alguna de arrogarme un cariño histérico, complementario a mi plan.

Este coqueteo, este andar a la caza de cariño, esta jactancia de cariño, perjudica mucho al educador y a la propia educación. Me convencí yo mismo y persuadí a mis camaradas de que este aditamento no debía tener lugar en nuestra vida.

Que el cariño llegue desapercibido, sin nuestros esfuerzos. Pero si el hombre ve en este cariño su meta, esto será solamente perjudicial. Si no recaba cariño de sus educandos, podrá ser exigente y justo para con ellos y para consigo mismo.

Sólo puede educar a los niños un grupo de educadores unificado por un criterio común, por una misma convicción, por la ayuda mutua, exento de envidias recíprocas, que no anda a la caza individual y personal del cariño de los educandos. Por eso aplaudo fervientemente la noticia, publicada en nuestros periódicos, de que el Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública ha planteado ahora seriamente la cuestión de aumentar la influencia y los poderes de los directores y jefes de la sección de estudios de las escuelas. Esta medida contribuirá a incrementar el espíritu de colectivismo en el trabajo de los pedagogos.

No hace mucho me remitieron de la editorial *Sovietski pisátel* ("El escritor soviético") un manuscrito de un pedagogo moscovita en el que se describe una maestra, se habla del año escolar, de los demás pedagogos, de los alumnos y de la maestra. El libro está escrito en primera persona.

Este manuscrito suscitó criterios dispares en *Sovietski pisátel.* Unos decían que era una banalidad; otros, que era un libro magnífico. Me eligieron árbitro de la disputa.

En el caso de que el libro debiera publicarse, su finalidad debía ser una. Se presenta en él una figura tan repugnante de maestra que, propiamente dicho, sería muy útil que la gente leyera y viera cómo no debe ser una maestra. Pero el caso es que el autor está encantado con esa maestra.

Es una bestia pedagógica que sólo trata de conseguir el "cariño" de sus alumnos. En el libro, los propios padres son monstruosos, la maestra los llama nada más que "papaítos" y "mamaítas", diciendo con profundo desprecio: "los padres no son más que una inculta familia"; en cambio, ella es una pedagoga de pies a cabeza. Todos los maestros son asimismo personas negativas: uno está dominado por su orgullo; otro no se interesa por nada; el tercero es un intrigante; el de más allá, un perezoso; el director es inactivo y obtuso; sólo ella es genial.

Pero, además, todo el libro está escrito en un tono vulgar y mezquino. Los maestros que presenta "tienen mucha desenvoltura y capacidad de trabajo, pero poco talento". Y a cada paso suspiros conmovedores a lo Verbitskaya.* El mismo desasosiego por ganarse el favor, reviste la descripción que se hace de los alumnos: esta chica, por ejemplo, "embrolla lo que está claro"; para seguir después con una preocupación insana por los problemas sexuales.

Todo el contenido del libro se reduce, aproximadamente, a esto: un chico se fijó en una chica; ésta le escribió una esquelita y la pedagoga deshizo ingeniosamente estos intentos amorosos, por lo que todos le quedan agradecidos.

Estas bestias pedagógicas que coquetean individualmente, lo mismo ante los alumnos que ante la sociedad, no pueden educar a nadie. Y para que del personal pedagógico salgan educadores serios, responsables, no hay más que un camino: unificarlos en una colectividad, en torno a una figura determinada, epicentro de la colectividad pedagógica: el director. Éste es un problema también muy serio, al que maestros pedagogos deben prestar gran atención.

Y si hay que exigir tanto del educador, mayores serán las exigencias que se plantean a la persona que las une.

La duración de la colectividad pedagógica, circunstancia a la que nuestros pedagogos no prestan gran atención, es de extraordinaria importancia. Si en nuestra comuna vive un número determinado de educandos y el plazo medio de su permanencia en el establecimiento es de

---

* A.A. Verbitskaya: escritora cuyas obras eran de un estilo sentimental melodramático; fue popular principalmente en los años de la reacción iniciada a raíz de la revolución de 1905.

cinco años, también el plazo medio de trabajo de un educador en la comuna no debe ser menor de cinco años. Esto es ley, pues si la colectividad vive y está fundida de verdad, cada recién llegado será un novato, no importa que sea educando o pedagogo. Y creer que el pedagogo que acaba de tomar posesión de su cargo, puede educar, es una equivocación. El éxito del educador depende de su antigüedad como miembro de la colectividad y de las fuerzas y energías empeñadas por él en este lapso para dirigirla. Y si la colectividad de pedagogos es más reciente que la de educandos, no debe extrañarnos su debilidad. Pero esto no quiere decir que la colectividad sólo deba estar integrada por veteranos. En este aspecto, nuestros pedagogos deberán ocuparse de las particularidades inherentes al viejo pedagogo y al que acaba de comenzar a ejercer. La colectividad de pedagogos no debe completarse al azar, sino razonablemente. Debe contar con un número determinado de pedagogos viejos, con experiencia y, forzosamente, debe tener una joven recién licenciada en un instituto pedagógico y que todavía no sepa por dónde empezar. Pero debe figurar obligatoriamente en su planilla, porque aquí es donde se opera el misterio de la pedagogía, pues cuando esta muchacha pasa a formar parte de una colectividad veterana, integrada por maestros y educandos, comienza ese sutil e imperceptible misterio que determina el éxito del proceso pedagógico. Esta muchacha aprenderá en igual medida de los pedagogos y alumnos que forman este antiguo grupo y el que ella adquiera conocimientos de los avezados pedagogos, imbuirá en éstos un sentido de responsabilidad por el trabajo normal de la nueva pedagoga.

Hay que establecer cuántas mujeres y hombres deben integrar la colectividad pedagógica. Hay que pensarlo seriamente, pues a veces prevalecen los hombres, lo que no es de buen tono. Por otra parte, el exceso de mujeres nos lleva también a cierto desarrollo unilateral.

Me atrevería incluso a decir que hasta la buena presencia del pedagogo juega un papel positivo. Lo deseable sería, naturalmente, que todos los pedagogos fueran bien parecidos y, cuando menos, forzosamente hubiese un apuesto y joven pedagogo o una linda y joven mujer.

Yo lo hacía así. Tenía 22 pedagogos y una plaza vacante. Vi que todos los que quedaban eran como yo, que había necesidad de que los chicos se sintiesen también atraídos por la estética, por la belleza física en la colectividad. No importa que llegasen hasta enamorarse un poco. Este sentimiento sería puro, no sexual, agradable a la vista, suscitado por el gusto estético.

Debemos examinar cuántos pedagogos deben ser de temperamento alegre y cuántos adustos. No concibo una colectividad integrada por personas graves. Uno, por lo menos, debe ser divertido, chistoso. En la pedagogía del futuro se deberá escribir un tomo que estipule las reglas estructurales de la colectividad pedagógica.

Cuarta conferencia: La educación por el trabajo, las relaciones, el estilo y el tono en la colectividad

Paso ahora a tratar, como conclusión de mi informe, del tipo y carácter fundamentales que deben obtenerse del individuo en una educadora. Estimo que, en relación con este punto, nosotros, los pedagogos, no hemos pensado todo hasta el fin. Estoy profundamente convencido de que las cualidades de nuestra personalidad soviética son distintas, en principio, de las cualidades inherentes a las de la persona en la sociedad burguesa, razón por la que también nuestra educación debe ser en principio distinta.

La educación en la sociedad burguesa se reduce a individualizar la personalidad, a que cada persona se adapte a la lucha por la existencia. Y es completamente natural que a este individuo se le inculquen cualidades necesarias para sostener esta lucha: picardía y diplomacia para enfrentarse con la vida, luchar aisladamente, ser un luchador independiente por su propia existencia.

Por eso no debemos extrañarnos lo más mínimo de que en la vieja escuela, y en cualquier escuela burguesa, se enseñe este complejo de dependencias del hombre, necesarias en la sociedad burguesa, cadena de dependencias completamente distinta de la que el hombre experimenta en nuestro país.

Recordarán cómo estudiamos nosotros, los viejos. No es que nos repitiesen machaconamente que tendríamos que estar supeditados a la clase adinerada y depender del funcionarismo zarista, pero todo el contenido de nuestra educación estaba saturado de esta idea. Incluso cuando nos decían que el rico debe socorrer al pobre, esta exigencia, al parecer tan bella, tan sublime, encerraba en esencia determinada indicación a la dependencia que existe en la vida entre ricos y pobres. El hecho de que el acaudalado tenga que socorrerme a mí, un pobre, significa de por sí que el rico dispone de riquezas y está en condiciones de ayudarme y yo sólo puedo contar en mi vida con su ayuda, con su dádiva, con el socorro de un adinerado. Yo, como pobre, soy objeto de su caridad. A esto se circunscribía la persuasión profunda del sistema de supeditaciones que yo debía encontrar en la vida. Depender de la situación material, de la buena voluntad, de la riqueza, de la caridad y de la crueldad, tal era la cadena de dependencias para la que se preparaba a la persona.

Nuestro educando se prepara también para un determinado sistema de dependencias. Es una equivocación horrenda suponer que una vez libre del sistema de dependencias de la sociedad burguesa, es decir, de la explotación y de la distribución desigual de los bienes vitales, el educando está en general libre de toda dependencia. En la sociedad soviética existe una cadena de dependencias completamente

distintas, propias de los miembros de la sociedad que no forman una simple muchedumbre, sino una vida organizada y tienden hacia un determinado fin. En este espíritu de organización nuestro hay también procesos y fenómenos que determinan el aspecto moral de nuestro ciudadano soviético y su conducta.

Y todos nosotros, a medida que transcurre nuestra vida en el seno de la sociedad soviética, crecemos y nos desarrollamos como miembros de una colectividad, esto es, como personas que se encuentran dentro de un determinado sistema de dependencias. Desconozco si en este aspecto he llegado o no hasta el fin de mi trabajo, pero este contenido de la educación siempre fue el que más me interesó. De ello hablé un poco cuando traté de la disciplina.

Para representar más claramente este problema, examinemos una colectividad en acción, una colectividad precisamente y no una muchedumbre, o sea, una colectividad que tenga planteados determinados fines comunes. Las dependencias en esta colectividad serán muy complicadas, pues cada persona por separado deberá concordar sus anhelos individuales con las aspiraciones de los demás, de forma que los fines personales no estén en pugna con los comunes: primero, los de todo el grupo, y segundo, los de su colectividad primaria con los del grupo más próximo. Por consiguiente, los fines generales son los que deben determinar también mis fines personales. Esta armonía de fines comunes y personales es lo que determina el carácter de la sociedad soviética. Para mí, los fines comunes no son sólo los principales, los predominantes, sino también los relacionados con mis fines personales. Por lo visto, la colectividad infantil sólo puede ser organizada bajo este principio. Si no está organizada así, afirmo que esto no es educación soviética.

En la vida práctica de la colectividad surgen a cada paso problemas que contraponen los fines personales a los colectivos, así como problemas relacionados con la armonización de éstos. Si en la colectividad se hace notar esta contradicción entre los fines comunes y particulares, personales, esto quiere decir que ésta no es una colectividad soviética, quiere decir que está mal organizada. Y sólo donde los fines personales y los generales coinciden, donde no existe disconformidad alguna, es donde puede decirse que existe colectividad soviética.

Pero este problema no puede resolverse si se desechan los detalles prácticos cotidianos de cada día. Es una cuestión que sólo puede solucionarse en la práctica de cada comunero y de cada colectividad. La práctica es lo que yo llamo estilo de trabajo. Estimo que la cuestión del estilo del trabajo pedagógico tiene tanta importancia, que debe ser digna de tener monografías especiales.

Valgan como detalle las relaciones mutuas de los comuneros, las relaciones entre camaradas. Al parecer, es un problema viejo al que

sin embargo se presta poca atención en nuestra teoría pedagógica. Este problema casi no pudo existir en la pedagogía prerrevolucionaria, pues al igual que en la sociedad de aquel tiempo, las relaciones personales mutuas se resolvían como relaciones entre individuos, esto es, relaciones entre dos mundos independientemente libres, y se podía hablar sobre la educación de una buena persona, de tal o cual individuo.

En nuestra pedagogía puede hablarse de la educación de un camarada, de la actitud del miembro de una colectividad para con un individuo perteneciente a otra colectividad, personas que no son independientes, que no se mueven en el vacío sino que están ligadas a la colectividad por sus relaciones o compromisos, por su deber y su honor, por sus movimientos en relación con ésta. Esta actitud organizada de los miembros de una colectividad para con los de otra, debe ser la decisiva en el planteamiento de la educación.

¿Qué es una colectividad? No es simplemente un conjunto, un grupo de individuos que colaboran mutuamente, como enseñaban los paidólogos. La colectividad es un complejo de individuos que tienen un fin determinado, están organizados y poseen organismos colectivos. Y donde existe organización colectivista, allí hay organismos colectivos, hay una organización de personas representantes, de apoderados de ella, y el problema de la relación entre camaradas ya no es una cuestión de amistad ni de cariño, ni de vecindad, sino un problema de dependencia responsable. Incluso cuando los camaradas se encuentran en condiciones análogas, forman juntos, cumpliendo funciones aproximadamente iguales, no les une una simple amistad, sino los lazos de la responsabilidad común por el trabajo, por su participación común en la labor de la colectividad.

Pero ofrecen particular interés las relaciones entre camaradas que no forman juntos, sino en distintas filas, como también son especialmente curiosas las relaciones de aquellos camaradas cuya dependencia es desigual, donde un camarada se subordina a otro. El poder crear relaciones de subordinación y no de igualitarismo es el intríngulis mayor y lo más difícil de una colectividad infantil. Esto es precisamente lo que más temen nuestros pedagogos. Un camarada debe saber subordinarse a otro, pero no de manera simple, sino saber aceptar esta subordinación.

Por su parte, también el que manda debe saber ordenar a su camarada, es decir, encomendarle y exigirle determinadas funciones y responsabilidad.

Al saber subordinarse así al camarada, cuando no se trata de una subordinación a la riqueza, a una fuerza, ni de una supeditación a la limosna o a la dádiva, sino de una subordinación entre miembros iguales en derechos de una colectividad, es tarea extraordinariamente difí-

cil no sólo para una sociedad de niños, sino también de adultos. Y cuando quedan reminiscencias del pasado, todas tienen cabida en este punto neurálgico. Particularmente difícil es mandar al que es igual a uno, por el mero hecho de que la colectividad me haya conferido esta autoridad. Aquí se opera un complejo extraordinariamente difícil. Yo sólo sabré ordenar a un camarada, encomendarle algo, despertar su actividad, responder de él, cuando siento mi responsabilidad ante la colectividad, cuando sé que, ordenándole, cumplo la voluntad colectiva. Si no siento esto, en mí sólo quedará campo para el predominio personal, para el ansia de poder, para la ambición y para todos los demás sentimientos y tendencias ajenas a nuestro orden de vida.

6. B.F. SKINNER

Comentario

Biografía

Burrhus Frederic Skinner nació en Susquehanna, Pennsylvania, en 1904. Después de concluir la escuela media local, cursó la licenciatura en artes en el Hamilton College de Nueva York, donde se especializó en lengua inglesa y en los autores clásicos. Se graduó en 1927 y trató de abrirse camino escribiendo obras de ficción, pero averiguó, según su propio informe, que "nada tenía que decir".

Entonces su interés se volcó en la psicología, con la cual había tenido un breve contacto en el Hamilton College. Leyó la obra de John B. Watson, pionero del movimiento conductista, y se despertó en él un gran afán por conocer más del tema. Su creciente interés por la psicología le indujo a regresar al trabajo académico, y en 1928 se matriculó para obtener el grado de maestría en artes, con la especialidad en psicología, en la Universidad de Harvard. Después de obtener dicho título, comenzó a desarrollar su doctorado en filosofía, en 1931. Continuó con sus investigaciones en psicología experimental hasta 1936, en Harvard, y luego pasó a la Universidad de Minnesota para enseñar psicología, donde permaneció hasta finales de la Segunda Guerra Mundial.

Durante dicho conflicto, trabajó para la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico. Su labor fue cooperar durante la guerra aplicando algunos de los resultados de laboratorio sobre el comportamiento de las palomas, y llegó a idear un sistema ingenioso que hacía que las palomas actuaran como pilotos de bombas y torpedos. Primero las condicionaba para que picotearan en el centro de una imagen (que era el blanco), y luego las colocaba en la nariz del proyectil detrás de una placa de cristal esmerilado que llevaba una carga eléctrica. Tenían que guiar el proyectil hacia su blanco por medio de impulsos eléctricos generados por sus picoteos. En la práctica nunca se llevó a cabo el proyecto, aunque las pruebas demostraron que era factible.

Entre 1945 y 1948, Skinner fue profesor de psicología en la Universidad de Indiana. Allí también dedicó su investigación a usos prácticos produciendo un cuidador infantil automático o *Air-Crib*, que

debía atender a todas las necesidades físicas del bebé. Consistía en una caja aséptica y a prueba de ruidos, uno de cuyos lados era un gran cuadro de cristal a toda prueba que se podía levantar como si fuera una ventana. La calefacción se controlaba y regulaba eléctricamente con gran cuidado, de manera que el niño no necesitaba cobijas ni vestido. Skinner empleó dicho instrumento para su hija, que pasó la mayor parte de sus primeros años dentro de él, pero hubo muchos otros padres estadounidenses que lo utilizaron. Se dio a conocer en un artículo de Skinner para el *Ladies Home Journal* de octubre de 1945, pero, no obstante los informes satisfactorios, no fue adoptado de manera general.

En 1948 Skinner regresó a Harvard, donde permaneció como profesor de psicología hasta su retiro. Allí continuó con sus actividades experimentales escribiendo profusamente en el campo de la educación y de la teoría social, y son estos últimos aspectos de su obra los que le dan especial interés ante los estudiosos de la teoría educativa.

Sus investigaciones experimentales dieron como resultado la producción de instrumentos intrigantes, como la llamada "caja de Skinner" (por cierto que a Skinner no le gustó el término), donde se puede probar el comportamiento de los animales en condiciones estrictamente controladas. Logró incluso enseñar a palomas a jugar una versión modificada de ping-pong recompensando las respuestas atinadas con un grano de maíz.

Sus trabajos con animales y el éxito que obtuvo al controlar la conducta de los mismos por medio del reforzamiento regular de las respuestas deseadas, llevaron a Skinner a probar los mismos principios en sujetos humanos. Esto resultó en la producción y popularización de la máquina didáctica, producto por el que se conoce (en general) a Skinner. Las máquinas didácticas y el método de la "enseñanza programada" basada en ellas, han tenido enorme influencia en las escuelas (de manera especial en Estados Unidos).

Durante toda su vida, Skinner ha sido adalid del enfoque científico a la conducta mediante el control de los organismos efectuando cambios en su ambiente inmediato. La aplicación de dicho enfoque al comportamiento humano y a la planeación social en general, le ocasionó fuertes críticas desde que empezó a presentar los principios de una utopía científicamente planeada en su novela *Walden II*, publicada en 1948. Las ideas que presenta ahí las expresó de manera sistemática en su obra *La ciencia y el comportamiento humano*, de 1953; y en su última obra: *Más allá de la libertad y de la dignidad* (1971), llevó aún más allá su idea de una sociedad planeada, lo cual generó, asimismo, gran controversia en los últimos años. Dicho debate no se ha confinado a círculos académicos, pues las ideas de Skinner se han considerado lo suficientemente importantes como para hacerlo aparecer en la portada de la revista *Times*, junto con un artículo en la misma edición sobre sus ideas (20 de sep-

tiembre de 1971). Skinner nunca se apartó de su punto de vista de que la supervivencia de la humanidad exige cambios radicales en nuestra manera de enfocar la educación, la moralidad y el gobierno.

Características principales del pensamiento educativo de Skinner

Nos interesan aquí, primordialmente, los aspectos más teóricos del pensamiento de Skinner, antes que sus elementos experimentales, por lo que nos concentraremos de manera principal en los primeros. Sin embargo, es necesario echar una breve ojeada a sus estudios de laboratorio, porque sus teorías educativas y sociales provienen en gran parte de los resultados de ese tipo de experimentos.

Su descubrimiento más importante fue el conocido como "condicionamiento operante". Antes de los experimentos de Skinner, el único tipo de condicionamiento que se conocía era el llamado "condicionamiento clásico", que derivaba de la obra del psicólogo ruso Iván Pávlov. En el condicionamiento clásico se presentaba el estímulo y el sujeto respondía automáticamente, siendo su respuesta una acción refleja, como la salivación en el caso del perro al que se le ofrecía alimento; es semejante al parpadeo y al reflejo de la rodilla en los seres humanos. Las implicaciones de este tipo de condicionamiento para el aprendizaje humano eran obviamente muy limitadas, porque casi todo el aprendizaje humano comporta algún tipo de atención consciente frente a la tarea que se lleva entre manos.

Skinner, estudiando la obra de E.L. Thorndike sobre aprendizaje animal, centró su interés en la tercera ley del aprendizaje de Thorndike (llamada "ley del efecto"), que estatuye que los movimientos correctos del organismo tienden a quedar estampados con la satisfacción del éxito, mientras que se erradican los incorrectos por la insatisfacción del fracaso. (Las otras dos leyes del aprendizaje de Thorndike son: que los movimientos que se ejecutan con mayor frecuencia y recientemente, tienden a ser repetidos.) Para comprobar dicho principio, Skinner puso a una rata hambrienta en una caja donde había una palanca en uno de sus extremos, la cual, al ser oprimida, soltaba una bolita de comida. La rata empezó con cierto número de acciones al azar, hasta que por casualidad oprimió la palanca y recibió el alimento. Éste es el primer paso en el condicionamiento operante. Tras haber sido recompensada (o reforzada) una vez, en la siguiente ocasión en que se coloque al animal en la caja, habrá más probabilidad de que oprima la palanca como si fuera la primera vez, porque ahora ya ha asociado dicha acción con la recepción del alimento, y después, siempre que tenga hambre irá directamente a la palanca. O sea que el animal ha sido condicionado por completo.

A este condicionamiento se le llama "operante" porque el comportamiento de la rata "opera" sobre el ambiente, y de esa manera logra lo

que desea. El comportamiento lo inicia la propia rata, y no es inducido como ocurre en el condicionamiento clásico. No hay ni un solo estímulo que produzca la respuesta de la rata: hay toda una gama de condiciones estimulantes que el experimentador puede variar de acuerdo con los cambios observados en la conducta de la rata.

Por medio del condicionamiento operante, Skinner pudo lograr prácticamente el control completo sobre la conducta del animal. Dicho control no se logra actuando directamente sobre el animal, sino cambiando con cuidado aquellas condiciones bajo las que actúa. Skinner opina que todo comportamiento, incluido el humano, se puede controlar de manera semejante, y la primera consecuencia educativa directa de esto fue la máquina didáctica.*

La aparición de las máquinas didácticas brinda una manera de enfrentarse a los problemas de la educación colectiva, pero preservando la enseñanza individual. La máquina puede encargarse de muchas de las funciones rutinarias del maestro y al mismo tiempo proporcionar al alumno el programa que satisfaga sus necesidades específicas.** Cada niño puede trabajar a su propio ritmo, y sólo cuando sus respuestas son correctas, puede pasar al siguiente problema; si las respuestas están equivocadas, retrasa el paso siguiente hasta que responda de manera atinada. Todo este proceso se basa en el principio del condicionamiento operante, en el que la respuesta reforzada anima a un aprendizaje ulterior en la misma dirección. La máquina didáctica es ideal a este respecto, puesto que refuerza de manera consistente e inmediata al niño reconociendo cada respuesta acertada.

Skinner sostiene que no hay motivo para temer que la máquina didáctica acabe con la necesidad del maestro; "lo que hará es liberar a éste de muchas de las tareas aburridas y repetitivas que tiene que efectuar en la actualidad. Se necesitarán maestros que programen y administren las máquinas, y siempre existirán muchos aspectos de la enseñanza donde la relación humana entre maestro y discípulo será esencial".

Según Skinner, la mecanización de la enseñanza está sólo en sus estadios primeros; se construirán máquinas más complejas que harán mucho más efectivo el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Para tener una mejor idea de las opiniones de Skinner sobre este tema, se recomienda leer su ensayo: "Teaching machines".[1] La labor de Skinner sobre el condicionamiento operante y la mecanización del aprendizaje

---

* Describe este desarrollo en su artículo: "The Science of Learning and the Art of Teaching", que se incluye en las lecturas que siguen.

** Es importante recordar, sin embargo, y el propio Skinner insiste al respecto, que hablando estrictamente, es el programa que se deduce a partir de la máquina el que realiza la enseñanza, no la máquina misma.

ha contribuido para proporcionar una base metodológica de sus principios generales para una ciencia del comportamiento humano. Sólo mediante tal enfoque ante el comportamiento humano, podemos implantar con éxito los cambios sociales radicales que se consideran necesarios para la supervivencia de la sociedad. ¿Cuáles son los cambios que desea implantar y por qué son tan necesarios?

"La sociedad actual —dice Skinner— se halla en una situación de crisis y no parece que haya motivo para dudar de la verdad de dicha afirmación; baste considerar algunos de los problemas que más nos desconciertan: la intolerancia racial y religiosa, la violencia, la amenaza de una guerra nuclear, la sobrepoblación, la contaminación, el agotamiento de recursos, la pobreza generalizada, la drogadicción y la brecha generacional."

Skinner no es el primero en señalar tales problemas; lo que constituye una innovación significativa es su propuesta de cómo dar solución a tales problemas. Dicho en forma breve, su propuesta es que debemos hacer a un lado el modo precientífico y obsoleto de enfrentarnos a tales dificultades e instaurar una sociedad totalmente planeada, con una base científica. Para dicha sociedad necesitaremos idear un nuevo tipo de hombre, un individuo que esté condicionado a sentir y a actuar sólo de manera social y constructiva; en otras palabras, un hombre que sea razonable, cooperativo, amable, sensible, pacífico y trabajador. Sólo si se generalizan por toda la sociedad dichas cualidades, lograremos sobrevivir. Si continuamos por el mismo camino andado, estaremos condenados a la extinción definitiva debido a la implacable e inevitable marcha de los acontecimientos, los cuales conducirán a una catástrofe mundial que podría provenir de cualquiera de los muchos problemas que tenemos enfrente.

Ahora bien, la solución de Skinner parece a primera vista eminentemente razonable, pero cuando se considera todo lo que comporta, muchos la impugnan. Para empezar, significa el sacrificio de nuestra idea tradicional de lo que Skinner llama el "hombre autónomo". En la nueva sociedad de Skinner, el hombre estará programado por aquellos que gobiernan para actuar en la forma deseada; ya no será dejado al azar. El hombre ya no será dueño de su destino, ni quedará libre para escoger su estilo de vida; su autonomía quedará sacrificada al mayor bien de la sociedad. Skinner no ve ningún mal en esto, sino que, por el contrario, considera las nociones de libertad y dignidad como obsoletos y, por lo tanto, como impedimentos para el progreso social; de aquí el título de su último libro: *Más allá de la libertad y de la dignidad.* "Esas nociones —afirma— eran valiosas cuando el hombre tenía que luchar contra la tiranía y las duras condiciones sociales y políticas para lograr una consideración equitativa y justa de su persona. Condujeron a la implantación de la ideología política liberal, que hace hincapié en los

derechos del individuo y que todavía es muy influyente en el pensamiento occidental actual. No obstante, este conjunto de ideales ya ha cumplido con su cometido; los problemas de hoy son de una magnitud distinta y la filosofía del individualismo no hace más que acentuarla".

La filosofía de que todo individuo del mundo tiene derecho a una participación igual en los bienes materiales, un derecho igual a privilegios educativos y culturales y, lo más importante de todo, el derecho a determinar y a actuar según su propio sistema de valores, es considerada por Skinner como uno de los factores principales que acrecientan la situación de crisis. La tremenda aceleración de las aspiraciones y expectativas de la gente de cualquier nivel de vida y de cualquier sociedad, sólo ha conducido a las grandes presiones a que se enfrenta el mundo contemporáneo. La única solución es invertir esa tendencia desastrosa para producir una nueva sociedad donde cada individuo esté condicionado, de manera que desee sólo aquellas cosas que la sociedad puede proporcionarle sin peligro para sí misma.

Por lo que ya se ha dicho, muchos tendrán serias dudas sobre el valor de las propuestas de Skinner. La respuesta de Skinner sería que tales dudas son vestigios de una manera de pensar precientífica de lo que concierne al hombre y a la sociedad; nos hemos de liberar de tales temores innecesarios y enfrentar sin ambages las exigencias de la vida en la sociedad del futuro. En efecto, Skinner lleva su argumentación a la conclusión lógica indicada de que todos estos sentimientos y creencias íntimas del hombre (sus esperanzas, deseos y propósitos; toda su vida mental en una palabra) no tienen nada que ver con la ciencia de la conducta humana. No existe medio para comprobar en forma fidedigna lo que ocurre en nuestra mente o en la ajena: todo es una experiencia puramente subjetiva e introspectiva. La mente como tal, suponiendo que exista (Skinner no ha llegado, al igual que algunos filósofos idealistas, al grado de negar que exista una entidad como la mente), no explica por qué el hombre actúa como lo hace. El comportamiento humano se puede explicar completamente en términos de la naturaleza en que se mueve. Si se cambia esto, también se mudará el comportamiento. Skinner se apoya aquí en su investigación experimental, y de manera particular en sus trabajos sobre el comportamiento. El hombre, al igual que los demás animales, actuará por lo general según sea reforzado. Si una forma de comportamiento resulta o es seguida por una experiencia deseada y agradable, tenderá a recurrir. De manera semejante, si resulta o es seguida por la *remoción* de una experiencia displicente o aversiva, también tenderá a recurrir. En el primer caso tenemos un reforzamiento positivo; en el segundo un reforzamiento negativo.

Las siguientes preguntas son: ¿cómo definir qué valores deberán guiar a la sociedad planeada?, ¿cómo podemos decidir científicamente el tipo de sociedad que es mejor que otra? La respuesta de Skinner es

que los valores son precisamente aquellas maneras de actuar que mejor logran argumentos filosóficos sobre la derivación y justificación de los juicios de valor, porque cualesquiera que sean las conclusiones a las que se llegue a partir de tales argumentos, las sociedades escogerán, de hecho, aquellos valores que juzguen más conducentes a su supervivencia. Ahora bien, con el auxilio de la ciencia, por primera vez en la historia podemos determinar con cierto grado de exactitud cuáles serán esos valores. Skinner afirma que: "siendo iguales las demás cosas, me aboco por aquel grupo cuyas prácticas harán a la gente sana, feliz, segura, productiva y creativa".[2]

Una vez aceptados, los valores actúan como reforzadores de comportamientos socialmente deseados. La gente los obedece porque ejercitarlos está aprobado en el plano social; el hecho de que la gente pueda aceptar aquellos valores como moralmente obligatorios, es de importancia secundaria, y Skinner no ve ninguna necesidad de compromisos que proporcionen motivos de actuación en la sociedad planeada del futuro.

La educación, evidentemente, juega un papel fundamental en el pensamiento de Skinner a este respecto. Más aún, tomando la educación en su sentido más lato, lo que Skinner recomienda es una reeducación total de la sociedad, una situación de un patrón de crianza y de control del comportamiento. Tomada la educación en el sentido más estricto de educación formal, Skinner considera que desempeña un rol esencial en el avance hacia una sociedad controlada científicamente. Aunque no detalla sus ideas sobre este punto, cabe suponer que la primera generación de la nueva sociedad se logrará principalmente mediante la institución de la escuela. La enseñanza programada en su sentido más amplio ha de construir presumiblemente la base de los métodos que se usen, de manera que los niños serán programados bajo condiciones científicas controladas para que desarrollen los tipos apropiados de patrones conductuales.

Esto, una vez más, suscita nuevas dudas sobre las propuestas de Skinner. Nos sugiere mucho la imagen de gente manipulada como títeres por algún controlador omnipotente y omnisciente. Pero también, una vez más, Skinner replicaría que esto no sería tan perjudicial como parece. El hombre moderno está, de hecho, controlado y manipulado en gran medida por el ambiente en que vive; los requerimientos de su trabajo, las restricciones de la vida ciudadana, la influencia de la propaganda y de los medios de comunicación, todo actúa determinando significativamente su conducta. Por lo tanto, pregunta Skinner: ¿hasta qué grado somos libres tal como están las cosas? ¿No es meramente ilusión mucha de nuestra supuesta libertad? A un nivel más profundo, todo nuestro comportamiento está determinado de una forma u otra. Por más que pensemos que estamos disfrutando de la libertad de elección, en realidad ponemos por obra un proceder de conducta determinado que

depende en su totalidad de nuestras experiencias pretéritas. Si supiéramos todo lo que se podría conocer sobre otra persona, podríamos predecir exactamente cómo se comportaría en determinada situación. Por lo tanto, el libre albedrío es sólo una ilusión, y únicamente actuamos con libertad porque sentimos que tenemos un conocimiento incompleto de la casualidad de nuestro comportamiento.

Skinner recomienda que sustituyamos un conjunto de controles de nuestra conducta por otro; que sustituyamos los actuales controles azarosos y mal coordinados por controles basados en el examen científico de lo que se requiere para la supervivencia de la humanidad. En el capítulo "Alternativas al castigo" de *Más allá de la libertad y de la dignidad,* Skinner discute lo que considera como algunas de las formas débiles del control educativo que se han practicado desde tiempos de Platón.[3] Ninguna de ellas, sostiene, es suficiente por sí misma para controlar el comportamiento, y todas, implícitamente, confían en otros métodos de control.

Además, los controles que Skinner desea, no asumirán la forma de coerción. Al alterar el ambiente en el que vive —rediseñando de hecho la cultura—, el hombre responderá de manera distinta, pero con ningún sentido de displicencia; simplemente verá que hay un modo de actuar que es más recompensante que otro. Por lo tanto, los métodos aplicados seguirán en líneas generales los principios del condicionamiento operante, en el que los organismos responden voluntariamente a un conjunto alternado de circunstancias, dispuesto por los controladores.

Pero, ¿quiénes serán esos controladores y cómo se seleccionarán? Obviamente tendrán un poder inmenso, y teniendo en mente la bien conocida máxima de Lord Acto: "El poder corrompe y el poder absoluto corrompe absolutamente", ¿qué garantía tenemos de que los controladores no serán tiranos egoístas? En segundo lugar, ¿cómo estaremos seguros de que se seleccionará a la gente apropiada para que ejerza el control? Skinner se da cuenta de estos problemas y su solución a la segunda dificultad es que los medios de selección permitirán que sólo asciendan a puestos clave las personas que estén dotadas de las capacidades requeridas.

Quizá Skinner tenga que aceptar, por principio de cuentas, que quienes se hallan en posiciones de gran poder, se mantienen en las mismas. Con el tiempo, sin embargo, se acabarán convenciendo de la gran necesidad de la planificación científica de un tipo de sociedad nueva. A través de sus escritos espera apresurar tal convicción entre los jerarcas del mundo.

La respuesta que da Skinner al problema del peligro de corrupción de los controladores, estriba en el hecho de que su propia conducta será controlada parcialmente por el comportamiento de quienes están bajo su control. Hay una relación recíproca entre ambos, donde el controla-

dor tiene que ajustar sus métodos para satisfacer las necesidades de sus subalternos, o de otra forma esos métodos no resultan efectivos. El lector podrá calibrar la justeza de la réplica de Skinner a este respecto, consultando lo que dice en su capítulo sobre "Diseño de una cultura" en *Más allá de la libertad y de la dignidad.*[4]

Podemos detenernos en este momento para reflexionar sobre las semejanzas entre las propuestas de Skinner y las de Platón. Ambos desean producir una sociedad utópica que esté bien ordenada, sea feliz e inmutable en sus características básicas; los dos consideran la educación como indispensable para realizar tal cosa; ambos ven la necesidad de que haya un pequeño grupo de líderes que instituya y dirija la nueva sociedad (los filósofos-reyes de Platón y los controladores-científicos de Skinner). La diferencia entre ambos, no obstante, está en que el método básico de Platón para instituir la nueva sociedad es la filosofía, en particular la visión filosófica del mundo de las ideas (la realidad fundamental que explica toda experiencia), mientras que el método básico de Skinner es la ciencia, en particular los principios científicos referentes al control de la conducta a través de la modificación del ambiente. Está claro, pues, que la invocación significante de Skinner por lo que se refiere al pensamiento educativo, es un nuevo intento por proporcionar una variante contemporánea al modelo tradicional, variante que ofrece metas y propuestas similares, aunque empleando métodos distintos para lograrlo.

Tras haber considerado los delineamientos principales de las propuestas educativas y sociales de Skinner, ¿qué evaluación podemos hacer de ellas? Ya se han suscitado cierto número de posibles críticas, así como las respuestas que les daría Skinner. ¿Son acertadas dichas respuestas? ¿Qué otras críticas cabría hacer? En primer lugar, ¿es aceptable el modelo conductista del hombre, según Skinner? ¿Es acaso cierto que el hombre sea simplemente producto de su ambiente y que sus propias ideas y propósitos son independientes de cómo viva su vida? Quizá Skinner esté asimilando demasiado el hombre al animal; como ratas y otros animales cuyos procesos mentales internos son limitados, ha propendido a tratar al hombre exactamente de la misma manera, haciendo a un lado las características distintivas de la humanidad, de que tanto se percataron pensadores como Aristóteles. Pero al hacer esto, al reducir al hombre a sólo otra parte de la naturaleza, ¿no ha abierto el camino para tratar al hombre como meramente otro objeto manipulable, y de esa manera no ha pasado por alto el derecho del hombre a consideraciones únicas? ¿Qué puede detener a los controladores de la sociedad planeada, una vez perdida esta simpatía especial al hombre como hombre, de no sentir más que un interés hacia él? Tal interés de todas formas sería compatible con el deseo claro de actuar en pro de sus mejores intereses y procurar siempre que fuera posible su bienestar material.

Considérese también la cuestión de la moralidad en la sociedad planeada. ¿Es meramente cierto que la conducta moral se reduce a adquirir hábitos socialmente deseables? ¿No requiere acaso la moralidad genuina una dedicación positiva a los principios por parte del agente moral? Mientras que la educación moral quizá deba empezar con la formación de hábitos, la persona no está moralmente madura hasta que comprende y se entrega al principio. Además, un acto completamente moral debe comportar el ejercicio de la elección, el seguimiento deliberado de un tipo de acción en vez de otro, no meramente la adhesión a una regla establecida por alguien que tiene autoridad.

Esto, evidentemente, suscita la cuestión del libre albedrío. Como hemos visto, Skinner deniega que exista; necesitamos de todas formas distinguir entre la mera actuación debida para que aceptemos la regla, porque proporciona una razón suficiente para actuar. En el primer caso procedemos sin percatarnos de las razones para actuar (es simplemente el resultado de causas anteriores sobre las que carecemos de control), mientras que en el otro caso actuamos deliberadamente y por razón del principio de conducta que comporta. Aristóteles hizo una distinción similar en su *Ética Nicomáquea*, al diferenciar entre el niño que ha sido educado para actuar como lo hace, pero que no entiende el concepto de justicia, y el adulto que actúa porque ha asimilado a la justicia como un valor moral. Skinner deniega, desde luego, que esa distinción tenga alguna importancia o significado, pero, ¿no es éste otro caso de reducir el comportamiento humano a un modelo animal?

Además, ¿es cierto que sólo se puede garantizar la supervivencia aceptando los valores que se proponen (en particular los valores implícitos en el hombre planeado y no en el autónomo), y es la ciencia la respuesta para todos los problemas humanos? ¿Se pueden probar de hecho científicamente los valores skinnerianos o representan una visión personal exterior a la ciencia? Si ocurre esto último, ¿por qué nos hemos de sentir obligados a aceptarlos?

Luego están los peligros serios implícitos en la idea de la propia sociedad planeada. ¿Cómo podemos estar seguros por adelantado de cuál es la gente precisa que se necesitará? Si cometemos un error al planear la sociedad, ¿no será quizá demasiado tarde cuando queramos corregirla? Si la nueva sociedad no está bien desde un principio, será muy difícil cambiarla porque para entonces los ciudadanos ya habrán estado programados para comportarse de determinada manera específica. ¿Podemos estar seguros de que la selección de los controladores se efectuará satisfactoriamente? Los problemas prácticos de llevar a cabo toda la empresa parecen inmensos y, por desgracia, Skinner es vago en este punto.

Además, la relación recíproca entre controlador y controlado, ¿hace alguna otra cosa que proporcionar las condiciones bajo las cuales ha de

operar el control? ¿De qué manera se puede detener al controlador para que no manipule a la gente hacia metas que no conducen a la supervivencia, o que meramente satisfacen sus propios deseos?

En fin, podemos poner en tela de juicio la eficacia de los métodos por medio de los cuales Skinner quisiera haber producido al nuevo hombre. ¿Se puede generar todo un nuevo tipo de personalidad sólo por medio de técnicas de condicionamiento operante? Esas técnicas, por el momento, parecen implicables a muchos de los aspectos más complejos del aprendizaje humano; además Skinner tiene poco que decir acerca de otros métodos que también se podrían emplear, excepto que se basarán en una ciencia del comportamiento humano. Pero, ¿puede producir algún método científico toda una nueva generación de gente, cuyos patrones globales de conducta se puedan establecer con anterioridad?

Parece, pues, que existe cierta cantidad de objeciones serias en contra de las propuestas skinnerianas. ¿Tiene él alguna respuesta que dar? Es obvio que cree tenerla, y a pesar de las muchas críticas, continúa fomentando entusiastamente su visión de una sociedad planeada científicamente. En general consideraría la mayor parte de las críticas arriba expuestas como intrascendentes para su esquema. Diría que en lo fundamental descansan en una visión del hombre precientífica y obsoleta, que ya no es válida, y asimismo están basadas en una visión exagerada de la importancia y dignidad del hombre en el plan global de las cosas, pero nos guste o no, básicamente el hombre es lo mismo que las demás criaturas vivientes, siendo la única diferencia que el cerebro está más desarrollado y, por lo tanto, es capaz de una gama más amplia de conductas. A este respecto Skinner señala acertadamente (lo que en un principio indicó Freud) que la imagen que el hombre tiene de sí ha sufrido tres serios golpes en manos de la ciencia. "El primero fue cosmológico, y se lo dio Copérnico; el segundo fue biológico, y se lo propinó Freud."[5] Como resultado de los dos primeros descubrimientos, el hombre ya no se puede considerar como el centro del universo, como única especie que difiere de las demás especies vivientes. El tercer golpe a ese cuadro de sí mismo, fue más sutil, y en palabras de Skinner desbarató "la creencia de que haya algo en el centro del hombre que conozca todo lo que ocurre dentro de él y que exista un instrumento denominado poder de la voluntad que ejerza control y mande sobre el resto de la propia personalidad".[6]

El hombre, afirma Skinner, tiene que percatarse de la verdad de su naturaleza y echar por la borda el ideal de la autonomía que por tanto tiempo ha acariciado. Si lo logra hacer, entonces verá que gran parte de las objeciones a las propuestas del hombre planeado no tienen aplicación.

Hay otras respuestas que daría Skinner. En primer lugar, incluso si un modelo conductista del hombre es falso, sus planes para mejorar la sociedad merecen, no obstante, un estudio detallado. Podríamos hacer mucho en pro de la planeación de una sociedad perfecta, según delinea-

mientos científicos, incluso si el hombre es más complejo que cuanto admite Skinner.

En segundo lugar, incluso si hay dudas filosóficas y morales acerca del modo en que Skinner desea controlar la conducta humana, ¿no se contrarrestan tales dudas por la seriedad de la situación en que nos encontramos? Quizá sean un lujo que no nos podamos permitir ya, si queremos que la sociedad perviva. Quizá debamos sacrificar algunos de los valores de la dignidad humana y el respeto por el individuo, para que pueda existir un futuro de cualquier clase para la humanidad.

En último análisis, el hecho de que estemos de acuerdo o no con las propuestas de Skinner depende de nuestro concepto de la naturaleza del hombre, de nuestro conocimiento de los remedios posibles para los problemas a los que nos enfrentamos. Si afincamos nuestra fe en el ideal de cada persona como personalidad única y determinante de su propio destino, nos resistiremos a la abolición de su autonomía cual la propone Skinner. Similarmente, si consideramos que nuestros problemas presentes pueden ser solucionados por alguna forma existente de estructuración política y social (o alguna modificación o combinación de ellas), nos resistiremos a aceptar la sociedad planeada y dirigida científicamente que él nos recomienda.

Las teorías de Skinner, en realidad, subrayan uno de los dilemas básicos a que se enfrenta el hombre actual: el conflicto entre tecnología y naturalismo. ¿Se han de resolver nuestros problemas acrecentando la aplicación de la ciencia y la tecnología, o bien regresando a una forma más natural y preindustrial de vida? Skinner no duda de su posición a este respecto y su obra nos brinda una de las versiones más convincentes y estimulantes de un enfoque totalmente científico al comportamiento humano.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

La siguiente lista abarca, en orden cronológico, las principales obras de Skinner sobre el tema de la teoría social (donde se incluye su idea de la sociedad planeada), así como algunas de sus publicaciones principales en el campo de la psicología, de la teoría conductista y de la enseñanza programada.

LIBROS

The Behaviour of Organisms, Appleton-Century, Nueva York, 1938.
Walden Two, Macmillan, Nueva York, 1948. Publicado por Editorial Fontanella, Barcelona, como *Walden Dos*.
Science and Human Behaviour, Macmillan, Nueva York, 1953.
Verbal Behaviour, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1957.

Cumulative Record, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1959.
The technology of teaching, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1968.
Beyond Freedom and Dignity, Alfred A. Knopf, Nueva York, y Jonathan Cape, Londres, 1971. Publicado por Editorial Fontanella, Barcelona, como *Más allá de la libertad y de la dignidad.*

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Siguen algunos de los principales artículos escritos por Skinner sobre el tema de la instrucción programada y de la teoría social.

"The Science of Learning and the Art of Teaching", *Harvard Educational Review XXIV*, No. 2, primavera de 1954.
"The Control of Human Behaviour", *Transactions of the New York Academy of Sciences*, Vol. 17, No. 7, Serie II, mayo, 1955.
"Freedom and the Control of Men", *The American Sholar*, XXV, No. 1, invierno, 1955-1956.
"Some Issues Concerning the Control of Human Behaviour: A Symposium" (a debate with Carl R. Rogers), *Science*, CXXIV, 30 de noviembre, 1956.
"Teaching Machines", *Science*, CXXVIII, 24 de octubre, 1958.
"The Design of Cultures", *Daedalus*, verano, 1961 (Academia Americana de Artes y Ciencias, Boston). Reimpreso en *Control of Human Behaviour*, a cargo de R. Ulrich, *et al.*, Scott Foresman, Gelnview (Illinois), 1966.
"Man", *Proceedings of the American Philosophical Society*, CVIII, No. 6, diciembre, 1964.

NOTAS DE REFERENCIAS

[1] B.F. Skinner, "Teaching Machines", *Science*, CXXVIII, 24 de octubre de 1958. Reimpreso en B.F. Skinner, *Cumulative Record*, Appleton Century Crofts, 1958.

[2] B.F. Skinner, "Some Issues Concerning the Control of Human Behaviour", *Science*, CXXIV, 30 de noviembre de 1965. Reimpreso en B. F. Skinner, *Cumulative Record*, op. cit., p. 34.

[3] Ver más adelante, pp. 326-337. Este capítulo nos proporciona también un comentario interesante sobre alguno de los métodos educativos recomendados por otros teóricos presentados en este libro, en particular Platón, Rousseau, Dewey y Neill.

[4] Ver más adelante, pp. 345-348.

[5] B. F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, Alfred Knopf, Nueva York, 1971, Capítulo 9, p. 211 (su traducción: *Más allá de la libertad y de la dignidad*, Editorial Fontanella, Barcelona).

[6] Ibídem.

Selecciones

Skinner está representado aquí por su ensayo "La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza", y por extractos de dos capítulos de su libro Más allá de la libertad y de la dignidad. *El ensayo suscitó considerable atención cuando se publicó por primera vez en 1954 e influyó de gran manera en el movimiento del aprendizaje programado. Además ayuda a esclarecer la base experimental de las propuestas skinnerianas sobre reforma social y educativa. Los extractos de* Más allá de la libertad y de la dignidad *presentan su pensamiento más reciente sobre la planeación científica de la sociedad y nos dan una indicación clara de las implicaciones educativas de tal planificación.*

La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza

Últimamente se han venido haciendo algunos adelantos llenos de promesas en el campo del aprendizaje. Se han ideado algunas técnicas especiales para lo que se llama "contingencias del reforzamiento" —que son las relaciones que prevalecen entre el comportamiento, por un lado, y las consecuencias del mismo, por el otro—, con el resultado de que se ha conseguido un control mucho más efectivo del comportamiento. Hace mucho que se sostiene que el organismo aprende principalmente produciendo cambios en su ambiente, pero sólo hasta hace poco se lograron manipular dichos cambios. En los instrumentos tradicionales para el estudio del aprendizaje —por ejemplo en los laberintos seriales o en los laberintos en forma de T, en la caja de problemas o en el conocido aparato de discernimiento—, los efectos producidos por el comportamiento del organismo se dejan a muchas circunstancias fluctuantes. Hay muchos hechos que se nos escapan entre el giro a la derecha y la jícara de comida que hay al final del pasillo. No extraña que técnicas de ese tipo sólo hayan dado datos muy rudimentarios a partir de los cuales únicamente promediando muchos casos se pueden extraer las uniformidades que exige la ciencia experimental. En ninguna de esas investigaciones se ha predicho la conducta del organismo individual, excepto en un sentido estadístico. Los procesos de aprendizaje que son el presunto objeto de tal investigación, se alcanzan sólo mediante una serie de deducciones. La preocupación actual por los sistemas deductivos refleja ese estado de la ciencia.

Las recientes mejoras en las condiciones para controlar el comportamiento en el campo del aprendizaje son de dos clases, principalmente. La Ley del Efecto se ha tomado con seriedad; nos hemos cerciorado de que ocurren efectos y que acaecen bajo condiciones que son óptimas para producir los cambios que se llaman aprendizaje. Una vez que hemos dispuesto un tipo particular de consecuencias llamado reforza-

miento, nuestras técnicas nos permiten modelar el comportamiento de un organismo casi a voluntad. Se ha convertido en una rutina demostrar esto en clases de psicología elemental, condicionando a un organismo como el de una paloma. Con sólo presentar alimento a una paloma hambrienta en el momento justo, es posible modelar tres o cuatro respuestas bien definidas en un solo periodo de demostración; tales respuestas pueden ser girar, andar por el piso formando un ocho, quedarse quieta en un rincón del aparato de demostración, alargar el cuello o patear. Si se trata de ejecuciones muy complejas, se necesitan varios estadios de proceso moldeador, mientras se van cambiando poco a poco las contingencias del reforzamiento en dirección de la conducta requerida. Los resultados suelen ser muy sorprendentes. En tal demostración se puede *ver* cómo ocurre el aprendizaje. A menudo como resultado de un solo reforzamiento, se hace obvio un cambio significativo en la conducta.

Un segundo adelanto importante en la técnica nos permite mantener el comportamiento en determinados estados de vigor, durante largos periodos de tiempo. Los reforzamientos continúan siendo importantes, sin duda alguna, mucho tiempo después de que el organismo ha aprendido *cómo* hacer algo, mucho tiempo después de adquirida la conducta. Son necesarios para mantener en vigor dicha conducta. Es de especial interés el efecto de diversos programas de reforzamiento intermitente. Charles B. Ferster y este autor están preparando ahora un informe prolijo de un plan de investigación de cinco años, patrocinado por la Oficina de Investigación Naval, donde se investigaron los tipos más importantes de programas y se han logrado reducir a unos cuantos principios los efectos de los programas en general. Por lo que se refiere a la teoría, tenemos una idea bastante cercana de por qué un determinado programa produce la ejecución apropiada. Por lo que se refiere a la práctica, hemos aprendido a mantener cualquier nivel de actividad durante periodos diarios, limitados sólo por el cansancio físico del organismo, de un día a otro sin cambio sustancial durante toda su vida. Muchos de esos efectos tradicionalmente serían adjudicados al campo de la motivación, aunque la operación principal es simplemente la disposición de las contingencias del reforzamiento.[1]

Esos nuevos métodos de moldear la conducta y mantenerla en vigor son una mejora notable sobre las prácticas tradicionales de los entrenadores profesionales de animales, por lo que no debe sorprender el hecho de que nuestros resultados de laboratorio se apliquen ya a la producción de animales entrenados con propósitos comerciales. En un ambiente más académico se han usado para propósitos de demostración que van mucho más allá del interés del aprendizaje como tal. Por ejemplo, no es difícil disponer las contingencias complejas que producen muchos tipos de comportamiento social. La competitividad se puede ejemplificar con dos palomas que jueguen una forma modificada del juego de ping-pong.

Picoteando una pequeña mesa, las palomas tiran la pelota de un lado a otro de ella. Cuando a una paloma se le escapa la pelota, se refuerza a la otra. La tarea de construir tal "relación social" está completamente más allá del alcance de cualquier entrenador tradicional de animales; requiere un programa muy bien diseñado de cambios graduales de las contingencias y el uso apropiado de programas para mantener en vigor el comportamiento. Se prepara por separado a cada paloma en su parte del desempeño total, y luego se construye arbitrariamente la "relación social". La secuencia de acontecimientos que llevan a ese estado estable son material excelente para el estudio de los factores que importan en la conducta social no sintética. Es instructivo considerar cómo pueden ocurrir series semejantes de contingencias en el caso del organismo humano, a través de la evolución de los patrones culturales.

También se puede establecer la cooperación, quizá más fácilmente que la competitividad. Hemos entrenado a dos palomas para que coordinaran su comportamiento en una tarea de cooperación, con precisión que iguala la de los bailarines más diestros. En un campo más serio, esas técnicas han permitido explorar las complejidades del organismo humano y analizar algunos de los comportamientos seriales o coordinados que entran en la atención, en la resolución de problemas, en diversos tipos de autocontrol y en sistemas subsidiarios de respuestas de un único organismo, denominadas "personalidades". Se ejemplifica algo de esto en lo que llamamos programas múltiples de reforzamiento. En general, determinado programa tiene su efecto sobre la frecuencia en que se emite una respuesta. Los cambios de frecuencia de un momento al siguiente muestran el patrón típico del programa. Dicho patrón puede ser tan sencillo como una frecuencia constante de respuestas a determinado valor: puede ser una frecuencia que se acelere gradualmente entre dos extremos, también un cambio abrupto de no responder en absoluto a responder con alta frecuencia estable, etcétera. Se ha demostrado que el desempeño característico de determinado programa puede situarse bajo control de un estímulo particular, y que en un mismo organismo se pueden poner bajo control diferentes ejecuciones de diversos estímulos. En junta reciente de la Asociación Americana de Psicología, el doctor Ferster y el autor llevaron una paloma cuya conducta mostraba el patrón típico del comportamiento de "intervalos fijos" en presencia de un estímulo, y alternativamente el patrón típico de un programa muy distinto, llamado "frecuencia fija" en presencia de un segundo estímulo. En el laboratorio hemos llegado a obtener ejecuciones apropiadas para *nueve* programas diferentes en presencia de los estímulos apropiados con una alternancia al azar. Cuando está presente el estímulo 1, la paloma ejecuta la acción apropiada del programa 1; cuando está presente el estímulo 2, la paloma ejecuta la acción apropiada del programa 2, y así en lo sucesivo. Este resultado es importante porque hace mucho

más plausible la extrapolación de nuestros resultados de laboratorio a la vida cotidiana. Constantemente cambiamos de un programa a otro, a medida que se altera nuestro ambiente inmediato, pero la dinámica del control ejercido por el reforzamiento queda en esencia inmutada.

También es posible construir *secuencias* muy complejas de programas. No es fácil describirlas en unas cuantas palabras, pero se pueden mencionar dos o tres ejemplos. En un experimento, la paloma genera una ejecución apropiada para el "programa A", donde el reforzamiento es simplemente la producción del estímulo característico del "Programa B", al que la paloma luego responde apropiadamente. Bajo un tercer estímulo, el ave rinde una ejecución apropiada al "Programa C", donde el reforzamiento en ese caso es simplemente la producción del estímulo característico del "Programa D", al que el ave entonces responde apropiadamente. En un caso especial, investigado primero por L.B Wyckoff, Jr., el organismo responde a un estímulo que controla otra respuesta. La respuesta primera, por así decirlo, se convierte en una forma objetiva de "prestar atención" al segundo estímulo. En una versión importante de ese experimento, todavía inédita, podríamos decir que la paloma nos informa si está "prestando atención" a la *forma* de una luz o a su *color*.

Una de las aplicaciones más espectaculares de esas técnicas fue la realizada en los laboratorios de psicología de Harvard por Floyd Ratliff y Donald S. Blough, quienes emplearon peritamente programas múltiples y seriados de reforzamiento con el fin de estudiar procesos perceptivos complejos en organismos infrahumanos. Así han logrado una especie de psicofísica sin instrucción verbal. En un experimento reciente de Blough, por ejemplo, una paloma traza una curva detallada de adaptación a la oscuridad, donde se muestra la ruptura característica de la visión de conos y bastones. La curva se registra continuamente en un periodo experimental único y es muy comparable a las curvas de sujetos humanos. La paloma se comporta de manera que, en el caso humano, no dudaríamos en describir diciendo que ajusta un parche de luz muy tenue hasta que apenas puede ser visto.

En toda esta labor, la especie del organismo importa sorpresivamente. Es cierto que los organismos estudiados son todos vertebrados, pero constituyen amplia gama. Se han logrado resultados comparables con palomas, ratas, perros, monos, niños y, muy recientemente y por el autor, en colaboración con Ogden R. Lindsley, sujetos humanos psicóticos. No obstante las grandes diferencias filogenéticas, todos esos organismos muestran propiedades asombrosamente similares en el proceso del aprendizaje. Hay que subrayar que esto se ha logrado analizando los efectos del reforzamiento e ideando técnicas en las que se manipula el reforzamiento con precisión considerable. Sólo de esta manera se puede poner bajo un control preciso la conducta del organismo individual.

También es importante advertir que mediante un adelanto gradual hasta llegar a interrelaciones complejas entre las respuestas, se logra extender el mismo grado de rigor a conductas que por lo general se adjudicarían a campos como la percepción, la cogitación y la dinámica de la personalidad.

Si se parte de las fascinantes perspectivas de una ciencia del aprendizaje en continuo avance, constituye una gran conmoción volcarse a esa rama de la tecnología que más directamente toca con el proceso del aprendizaje: la educación. Por ejemplo, consideremos la enseñanza de la aritmética en los grados inferiores. A la escuela le interesa impartir al niño gran número de respuestas de un tipo especial. Las respuestas son todas verbales. Consisten en pronunciar y escribir determinadas palabras, cifras y signos que, para decirlo en general, se refieren a números y a operaciones aritméticas. La primera tarea es moldear esas respuestas, hacer que el niño pronuncie y escriba las respuestas correctamente, pero la tarea principal es llevar ese comportamiento a muchos tipos de control estimular. Tal es lo que acaece cuando el niño aprende a contar, a recitar las tablas de multiplicar, a contar tocando los elementos de un conjunto de objetos, a responder a números hablados o escritos diciendo "impar", "par", "primo", etcétera. Más allá y por encima de este repertorio complicado de comportamiento numérico, que muchas veces se denomina producto del aprendizaje de memoria, la enseñanza de la aritmética aspira a aquellas disposiciones seriadas y complejas de respuestas que entran en el pensamiento matemático original. El niño debe adquirir respuestas de transposición, de reducción de fracciones, etcétera, que modifican el orden o el patrón del material original, de manera que se haga posible al cabo la respuesta denominada solución.

Ahora bien, ¿cómo se implanta ese repertorio verbal tan complicado? En primer lugar, ¿cuáles son los reforzamientos que se usan? Hace cincuenta años la respuesta habría sido clara. En aquella época, el control educativo era todavía francamente aversivo. El niño leía números, los copiaba, memorizaba las tablas de multiplicar y efectuaba operaciones con números para escapar a la amenaza de un castigo. A veces se derivaban algunos reforzamientos positivos, gracias a la eficiencia creciente del niño en el campo de la aritmética, y en algunos raros casos, de la mera manipulación del medio (por la solución de problemas o el descubrimiento de las complejidades del sistema numérico) a veces resultaban reforzamientos automáticos. Pero para los propósitos inmediatos de la educación, el niño actuaba evitando o escapando al castigo. Fue parte del movimiento de reforma conocido como educación progresiva, hacer que las consecuencias positivas fueran más inmediatamente efectivas; pero cualquiera que visite los grados inferiores de cualquier escuela, observará que se ha efectuado un cambio, no del control aversivo al positivo, sino de una forma de estimulación aversiva a otra. El

niño, cuando está ante su pupitre, cumpliendo con su tarea escolar, se comporta primordialmente para escapar a la amenaza de una serie de acontecimientos aversivos menores: el disgusto del maestro, la crítica o el ridículo por parte de sus condiscípulos, el quedar mal en las competencias, malas calificaciones, un envío al despacho del director o lo que le puedan decir a sus padres, quienes todavía pueden recurrir a la paliza. En este cúmulo de consecuencias aversivas, el dar la respuesta atinada es en sí mismo un acontecimiento insignificante, cualquier efecto de lo cual se pierde entre angustias, aburrimiento y las agresiones que son subproductos inevitables del control aversivo.[2]

En segundo lugar nos podemos preguntar cómo se disponen las contingencias del reforzamiento. ¿Cuándo se refuerza como "correcta" una operación numérica? Al final, es claro, el alumno puede comprobar sus propias respuestas y lograr de esa manera alguna especie de reforzamiento automático, pero en los primeros estadios el reforzamiento del acierto, generalmente es concedido por el maestro. Las contingencias que brinda están lejos de ser las óptimas. Fácilmente se puede demostrar que, a menos de que se haya instaurado un comportamiento mediador explícito, basta un lapso de segundos entre la respuesta y el reforzamiento para que la mayor parte del efecto se destruya. No obstante, en cualquier aula suelen pasar largos periodos de tiempo. Mientras la clase está trabajando una hoja de problemas, el maestro puede ir y venir por los pasillos, deteniéndose aquí y allá para decir "está bien" o "está mal". Intervienen muchos segundos o minutos entre la respuesta del niño y el reforzamiento del maestro. En algunos casos (por ejemplo cuando se lleva los trabajos para corregirlos en su casa) pueden pasar hasta veinticuatro horas. No ha de extrañar que tal sistema no produzca efecto alguno.

Una tercera deficiencia digna de mencionar, es la falta de un programa adecuado que vaya pasando por una serie de aproximaciones progresivas a la compleja conducta final deseada. Se requiere de una serie de contingencias para hacer que el organismo entre en la posesión más efectiva del comportamiento matemático. Pero raramente puede el maestro reforzar cada paso de tal serie, porque no puede tratar una por vez cada respuesta del alumno. Por lo general se necesita reforzar la conducta en bloques de respuestas, como al corregir una hoja de tarea o alguna página del cuaderno de trabajo. Las respuestas de tal bloque no necesariamente están interrelacionadas. La respuesta a un problema quizá no dependa de la respuesta que se dé a otro. Por lo tanto, el número de estadios por los que puede irse acercando progresivamente a un patrón complejo de conducta, es por lo mismo pequeño, y la tarea se vuelve mucho más complicada. Incluso el cuaderno de trabajo más moderno para empezar la aritmética, está lejos de ejemplificar un programa eficiente para moldear el comportamiento matemático.

Quizá la crítica más seria contra el actual sistema de clases es la relativa falta de frecuencia en el reforzamiento. Como el alumno depende del maestro para ir bien, y como muchos alumnos comúnmente dependen del mismo maestro, el número total de contingencias que se pueden disponer, digamos por caso, durante los cuatro primeros años. es del orden de sólo unos cuantos miles. Pero basta un cálculo muy *a grosso modo* para deducir que el comportamiento matemático eficiente a ese nivel requiere de algo así como veinticinco mil contingencias. Cabe suponer que incluso en el alumno brillante hay que disponer varias veces determinada contingencia para que domine el comportamiento deseado. Las respuestas que se deben disponer no son simplemente los elementos de las tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir; debernos considerar también formas alternativas en las que cada elemento se puede estatuir. Al aprendizaje de tal material se deben añadir centenares de respuestas concernientes a la factorización, identificación de primos, rememoración de series, algoritmos (técnicas abreviadas) de cálculo, construcción y empleo de representaciones geométricas o de formas numéricas, etcétera. Pero sobre todo el conjunto del repertorio matemático se debe poner bajo el control de problemas concretos de considerable variedad. Quizá 50,000 contingencias es una estimación más conservadora. Conforme a este marco de referencia, la tarea diaria de aritmética parece penosamente estéril.

El resultado de todo esto, por supuesto, es bien conocido. Incluso nuestras mejores escuelas pueden ser tachadas de ineficaces en la enseñanza de asignaturas de ejercicio como es la aritmética. Esta situación de la escuela promedio es tema de amplia preocupación nacional. O sea, los niños no aprenden la aritmética ni rápidamente ni bien; y no se debe a simple incompetencia. Las asignaturas que precisamente en las técnicas modernas suelen ser las más endebles, son aquellas donde el fracaso resalta más, y a la zaga de la incompetencia siempre mayor, sobrevienen ansiedades, incertidumbres y agresiones que a su vez presentan otros problemas en la escuela. Muchos alumnos en seguida se acogen a que "no están listos" en aritmética de determinado nivel o, al cabo, que no tienen mente matemática. Esas explicaciones las acogen gustosos los maestros y los padres que están a la defensiva. Son pocos los alumnos que alguna vez llegan a la etapa en que se siguen los reforzamientos automáticos como consecuencias naturales de la conducta matemática. Por el contrario, las cifras y los símbolos matemáticos se han convertido en estímulos emocionales estándar. La ojeada a una columna de cifras, por no decir nada del símbolo algebraico o de las integrales, lo que probablemente desencadenará no es un comportamiento matemático, sino una reacción de angustia, de culpabilidad o de temor.

Acerca de esto, el maestro no se siente mucho mejor que el propio alumno. Como se le deniega la oportunidad de controlar con la palmeta, se siente a la deriva con respecto al modo de emplear las pocas técnicas de que dispone, y entonces pasa el menor tiempo posible en las asignaturas de ejercicio y se adscribe a las filosofías de la educación que recomiendan enseñar el material que tiene mayor interés inherente. Su extremada preocupación para que al niño no se le enseñe algo innecesario, es una confesión de debilidad. El repertorio que se imparte queda reducido a un mínimo esencial. En el campo de la ortografía, por ejemplo, se pasa mucho tiempo y se emplea mucha energía descubriendo palabras que empleará el niño, como si fuera un delito malbaratar la propia energía educativa enseñando alguna palabra innecesaria. A la postre, aparece la debilidad de la técnica so capa de una reformulación de las metas educativas. Se reducen las habilidades en favor de logros vagos, como educar para la democracia, educar al niño en su totalidad, educar para la vida, etcétera. Y ahí acaba todo, pues por desgracia esas filosofías no sugieren a su vez mejoras en las técnicas. El auxilio que prestan es escaso o nulo por lo que se refiere a mejorar las prácticas en el aula.

No tendría sentido importunar con estas objeciones si fuera imposible la mejora. Pero los adelantos que se han ido haciendo en el control de los procesos de aprendizaje indican que se debe proceder a una revisión cabal de las prácticas académicas y, por fortuna, nos indican hasta cómo debe realizarse dicha revisión. Ésta no es la primera vez, sin duda, que los resultados de una ciencia experimental se han aplicado a problemas prácticos de educación. Pero el aula moderna no presenta muchas pruebas de que se haya respetado o empleado la investigación en el campo del aprendizaje. Tal situación se debe en parte a las limitaciones de las investigaciones anteriores, y por el contrario se ha insistido en una conclusión, demasiado apresurada, de que los estudios de laboratorio sobre aprendizaje están inherentemente limitados porque no pueden tomar en cuenta las realidades del aula. A la luz de nuestro conocimiento creciente de los procesos del aprendizaje, deberíamos insistir, por el contrario, en enfrentarnos a esas realidades y forzar un cambio básico en ellas. La educación es quizá la rama más importante de la tecnología científica y afecta profundamente la vida de todos nosotros. No podemos permitir que las exigencias de las situaciones prácticas supriman las mejoras tremendas que están a nuestro alcance. La situación práctica debe cambiar.

Existen ciertas cuestiones a las que hay que dar respuestas siempre que nos volcamos al estudio de algún nuevo organismo. ¿Qué comportamiento hay que implantar? ¿Qué reforzadores tenemos a mano? ¿Qué respuestas existen al embarcarnos en un programa de aproximación progresiva que nos llevará a la forma final del comportamiento? ¿Cómo

se pueden establecer los reforzamientos con mayor eficacia para mantener en vigor la conducta? Todas estas preguntas vienen al caso cuando se trata del problema del niño de los grados inferiores de la escuela.

En primer lugar, ¿cuáles son los reforzamientos que existen? ¿De qué dispone la escuela para reforzar al niño? Primero podemos atender al material que se debe aprender, puesto que es posible que él contenga considerable reforzamiento automático. Los niños se pasan las horas jugando con juguetes mecánicos, pinturas, tijeras y papel, sonajeros, rompecabezas, en breve, con todo lo que opera cambios significativos en el ambiente y está bastante libre de propiedades aversivas. El mero control de la naturaleza es de por sí reforzante. Este efecto, no se hace evidente en la escuela moderna porque está enmascarado por las respuestas emotivas generadas por el control aversivo. Es cierto que el reforzamiento automático debido a la manipulación del ambiente quizá probablemente es sólo un reforzador suave y se debe suministrar con cuidado, pero uno de los principios más sorprendentes que aparece en la investigación última es que la cantidad *neta* de reforzamiento importa poco. Un reforzamiento muy ligero puede ser tremendamente efectivo para controlar la conducta, si se emplea conscientemente.

Si el reforzamiento natural inherente a la asignatura no basta, se deberán emplear otros. Incluso en la escuela se le permite al niño ocasionalmente "hacer lo que quiera", y se puede lograr que exista el acceso a reforzamientos de muchos tipos basados en las consecuencias más inmediatas del comportamiento que se debe implantar. Quienes invocan la competencia como motivo social útil, no se rehusarán a emplear reforzamientos que provienen de superar a otros, aunque existe la dificultad de que en este caso el reforzamiento de un niño necesariamente es aversivo para otro. Sigue en importancia la buena voluntad y afecto del maestro, y sólo cuando esto fracasa deberemos volver al empleo de la estimulación aversiva.

En segundo lugar, ¿cómo hay que hacer contingentes estos reforzamientos sobre el comportamiento deseado? Hay aquí dos consideraciones por hacer: la elaboración gradual de patrones de conducta en extremo complejos y el mantenimiento de la conducta en vigor a cada paso. Todo el proceso de volverse competente en cualquier campo se ha de dividir en un número muy grande de pequeños pasos, si el reforzamiento ha de ser contingente sobre el cumplimiento de cada paso. Esa solución al problema de crear un repertorio complejo de conducta, resuelve a la vez el problema de mantener en vigor el comportamiento. Es evidente que podemos recurrir a las técnicas de programación que ya se han desarrollado en el estudio de otros organismos, pero dado el estado presente de nuestro conocimiento de las prácticas educativas, parece que la programación se hace más efectiva mediante la planeación del material que se debe aprender. Haciendo que cada paso sea lo

más pequeño posible, se puede elevar la frecuencia del reforzamiento hasta el máximo, mientras que las consecuencias posiblemente aversivas del error se reducen a un mínimo. Según sean los modos como se planee el material, aparecerán otros programas de reforzamiento. Cualquier otro reforzamiento suplementario se deberá programar probablemente de una manera más tradicional.

Esos requisitos no son excesivos, pero probablemente son incompatibles con las realidades actuales de la escuela. En el estudio experimental del aprendizaje se ha visto que las contingencias del reforzamiento que más eficientes resultan en el control del organismo, no pueden organizarse a través de la medición personal del experimentador. En el organismo influyen detalles sutiles de contingencias que van más allá de la capacidad de ordenar el organismo humano. Entonces hay que recurrir a instrumentos mecánicos y eléctricos. También se exige el auxilio mecánico por el puro número de contingencias que se pueden emplear eficientemente en una sola sesión experimental. Hemos registrado muchos millones de respuestas de un solo organismo durante miles de horas de experimentación. Es inconcebible pensar en una organización personal de las contingencias y en la observación individual de los resultados. Ahora bien, precisamente el organismo humano es más sensible a contingencias precisas que cualquiera de los otros organismos que hemos estudiado. Tenemos mucha razón, por ende, en esperar que si se quiere un control efectivísimo del aprendizaje humano, se recurra al auxilio instrumental. El hecho simple es que, como mecanismo meramente reforzador, el maestro está pasado de moda. Esto seguiría siendo cierto incluso si un único maestro dedicara todo su tiempo a un solo niño, pero esta insuficiencia se multiplica muchas veces cuando ha de servir de instrumento reforzador a muchos niños a la vez. Si el maestro quiere aprovechar los adelantos recientes en el estudio del aprendizaje, ha de recurrir a los instrumentos mecánicos.

El problema técnico de proporcionar el auxilio instrumental necesario, no es particularmente difícil. Hay muchas maneras de disponer las contingencias necesarias, ya sea mecánica o eléctricamente. Ya se ha construido un instrumento barato que resuelve la mayor parte de los problemas principales, aunque todavía se encuentra en etapa experimental, pero su descripción sugerirá el tipo de instrumento que parece requerir. Dicho aparato consiste en una pequeña caja del tamaño de un pequeño tocadiscos. En la superficie superior se encuentra una ventana por la que se puede ver una pregunta o un problema impresos sobre una cinta de papel. El niño responde a la pregunta moviendo unos listones corredizos, sobre los que están escritos los números de cero a nueve. La respuesta aparece en unos agujeros cuadrados practicados en el papel en el que se halla la pregunta. Una vez dada la respuesta, el niño gira un botón. La operación es tan sencilla como ajustar un aparato de tele-

visión. Si la respuesta está bien, el botón gira suavemente y hasta suena una campanilla, o bien será otro tipo de reforzamiento condicionado. En el caso de un error, el botón no gira. (Se puede añadir un ábaco para contar las respuestas equivocadas.) Entonces hay que volver hacia atrás el botón ligeramente, e intentar dar una respuesta por segunda vez. (A diferencia del sistema de tarjetas, este aparato señala el error sin dar la respuesta acertada.) Cuando se ha dado la respuesta correcta, se vuelve a hacer girar el botón, que mediante su engranaje presenta el siguiente problema en la ventanilla. Sin embargo no se puede efectuar este movimiento hasta que los listones corredizos se hayan colocado en cero.

La característica más importante de este instrumento es la siguiente: el reforzamiento por la respuesta acertada es inmediato. La mera manipulación del aparato, con probabilidad, será lo suficientemente reforzante como para mantener atento durante un rato cada día al alumno promedio, con tal de que se hayan suprimido los vestigios del control aversivo anterior. El maestro puede supervisar a toda la clase mientras todos trabajan con estos aparatos, y no obstante cada niño progresará a su propio paso, completando todos los problemas posibles dentro del periodo de clases. Si algún día falta, puede regresar al punto en que se quedó. El niño dotado adelantará rápidamente, pero se puede conseguir que no adelante demasiado dispensándole de la clase de aritmética durante un tiempo o dándole especiales problemas que lo lleven por otros senderos interesantes de las matemáticas.

Este instrumento permite presentar material muy bien diseñado, de manera que un problema depende de las respuestas que se hayan dado al precedente y donde, por tanto, se logre el progreso más eficiente hacia un repertorio complejo. Se procura registrar los errores más comunes, para ir modificando las cintas según lo dicte la experiencia. Se pueden añadir pasos adicionales donde los alumnos encuentren dificultades, y al cabo el material alcanzará un punto en el que las respuestas del niño promedio casi siempre sean correctas. Si el material en sí no resulta lo suficientemente reforzante, pueden emplearse otros reforzadores de que disponga el maestro o la escuela, que se relacionen con la operación del aparato o que tengan que ver con el progreso a lo largo de una serie de problemas. El reforzamiento suplementario no debe sacrificar las ventajas obtenidas del reforzamiento inmediato y de la posibilidad de construir una serie óptima de pasos que aborden eficientemente el repertorio complejo del comportamiento matemático.

Para la enseñanza de la ortografía se ha ideado un aparato similar donde los listones llevan letras del alfabeto. Además de las ventajas que se pueden obtener por el reforzamiento preciso y la programación cuidadosa, este aparato enseña al propio tiempo a leer. También se puede emplear para establecer un repertorio importante y cuantioso de relaciones verbales como las de la lógica y de la ciencia. En breve, puede

enseñar el pensamiento verbal. Por lo que se refiere al contenido de la enseñanza, el aparato se puede operar como un autocalificador de elección múltiple.

Es fácil prever algunas de las objeciones a tales aparatos en el aula. Se alegará que se trata al niño como si fuera un mero animal y que se analiza en términos indebidamente mecánicos el logro intelectual de un ser humano. El comportamiento matemático generalmente se considera no como un repertorio de respuestas sobre números y operaciones numéricas, sino como pruebas de una capacidad matemática o del ejercicio del poder de la razón. Es cierto que las técnicas que van apareciendo del estudio experimental del aprendizaje no están ideadas para "desarrollar la mente" o para fomentar algún "entendimiento" vago de las relaciones matemáticas. Por el contrario, están ideadas para establecer aquellas conductas precisas que se toman como pruebas de dichos estados y procesos mentales. Se trata de un caso especial del cambio general que se opera en la interpretación de los asuntos humanos. Una ciencia que avanza sigue ofreciendo alternativas más y más convincentes ante las formulaciones tradicionales. El comportamiento a tenor del cual se ha de definir al cabo el pensamiento humano, merece ser tratado de por sí como meta básica de la educación.

No hay duda de que el maestro tiene una función más importante que la de decir bien o mal. Los cambios propuestos lo liberarían para ejercer efectivamente esa función. Corregir una serie de ejercicios de aritmética —"sí, nueve y seis son *quince*; no, nueve y siete *no son dieciocho*"— está por debajo de la dignidad de cualquier individuo inteligente. Hay una labor más importante que hacer, donde las relaciones del maestro con el alumno no se pueden sustituir por un aparato mecánico. El auxilio instrumental sólo mejoraría dichas relaciones. Cabría decir que el inconveniente principal de la educación de los grados inferiores es que el niño obviamente no es competente *y lo sabe*, y que el maestro es incapaz de remediarlo, y *también lo sabe*. Si los adelantos que se han hecho últimamente en nuestro control del comportamiento pueden dar al niño una competencia genuina en la lectura, escritura, ortografía y aritmética, entonces el maestro puede empezar a funcionar, no en vez de una máquina cualquiera, sino mediante contactos culturales, intelectuales y emocionales de aquella preclara suerte que testifica su dignidad como ser humano.

Otra posible objeción es que la enseñanza mecanizada significará desempleo tecnológico. No nos tenemos que apurar por esto mientras hayan suficientes maestros y las horas y energías exigidas del maestro sean comparables a las de otros campos de la ocupación. Los instrumentos mecánicos eliminarán los trabajos más cansados del maestro, pero no necesariamente abreviarán el tiempo de su contacto con el alumno.

Una objeción más práctica: ¿podemos permitirnos el lujo de mecanizar nuestras escuelas? La respuesta es claramente sí. El aparato que acabo de describir se podría producir al precio barato de una radio o de un fonógrafo. Habría muchos menos aparatos que alumnos, puesto que se podrían emplear en rotación. Pero aun suponiendo que el instrumento más efectivo costara varios centenares de dólares y se requirieran varios de ellos, nuestra economía podría soportar esa exigencia. Una vez aceptada la posibilidad y la necesidad del auxilio mecánico en el aula, el problema económico se puede superar con facilidad. No hay razón para que el aula tenga que ser menos mecánica que la cocina, por ejemplo. Un país que anualmente produce millones de refrigeradores, de lavadoras de platos, de lavadoras, de secadoras automáticas y de basureros automáticos, puede permitirse el lujo de tener el equipo necesario para educar a sus ciudadanos en niveles elevados de competencia y de la manera más efectiva.

Lo que se debe hacer es sencillo. La tarea se puede plantear en términos concretos. También se conocen las técnicas necesarias y se puede suministrar el equipo requerido. Nada obsta sino sólo la inercia cultural. Pero, ¿qué hay más característico en Estados Unidos que la renuncia a aceptar lo tradicional como inevitable? Estamos en el umbral de un periodo emocionante y revolucionario en el que el estudio científico del hombre se pondrá a contribuir en pro de los mejores intereses del hombre. La educación debe representar su papel; debe aceptar el hecho de que es posible e inevitable la revisión cabal de las prácticas educativas. Una vez hecho esto, podremos ver con confianza un sistema escolar que es consciente de la naturaleza de sus tareas, que está seguro de sus métodos y que es patrocinado generosamente por ciudadanos efectivos e informados que la propia educación creará.

NOTAS DE REFERENCIAS

[1] El lector puede consultar el artículo de B.F. Skinner: "Some Contributions of an Experimental Analysis of Behaviour to Psychology as a Whole", en *The American Psychologist*, 1953, 8, pp. 69-78.

[2] B.F. Skinner, *Science and Human Behaviour*, Macmillan, Nueva York, 1953.

Más allá de la libertad y de la dignidad

Capítulo V. Alternativas del castigo

Evidentemente, quienes propugnan la libertad y la dignidad no se limitan a medidas punitivas, pero miran con desconfianza y timidez otras alternativas. Su preocupación por el hombre autónomo los reduce sólo a medidas inefectivas, algunas de las cuales examinaremos ahora.

La condescendencia

Como opción ante el castigo se ha propuesto una marcada condescendencia. No hay que ejercer control alguno, pues de esa manera la autonomía del individuo quedará inatacada. Si una persona se comporta bien, se debe a que es buena de nacimiento o tiene autodisciplina. La libertad y la dignidad están garantizadas. El hombre libre y virtuoso no necesita gobierno (los gobiernos sólo corrompen), y bajo la anarquía puede ser naturalmente bueno y admirado por serlo. No necesita ninguna religión ortodoxa; es piadoso y se comporta fervientemente sin seguir reglas, quizá con el auxilio de la experiencia mística directa. No necesita incentivos económicos organizados; naturalmente es industrioso y trocará parte de lo que posee con otros, con justeza y bajo las condiciones naturales de la oferta y la demanda. No necesita maestro; aprende porque le gusta aprender y su natural curiosidad le dicta lo que necesita saber. Si la vida se hace demasiado compleja o si su estado natural se altera por accidentes o por la inclusión de posibles controladores, quizá tenga problemas personales, pero encontrará las soluciones sin tener que acudir a un terapeuta.

Las prácticas de condescendencia poseen muchas ventajas: ahorran el trabajo de la supervisión y la imposición de sanciones; no generan represalias; su practicante no corre el riesgo de restringir la libertad o destruir la dignidad; también lo exoneran cuando las cosas van mal. Si la gente se comporta mal una con otra en un mundo de condescendencias, es porque la naturaleza humana dista mucho de ser perfecta. Si pelean cuando no hay un gobierno que imponga el orden, se debe a los instintos agresivos. Si el niño se vuelve delincuente porque sus padres no han procurado controlarlo, se debe a que se ha asociado con mala gente o tiene tendencias delictivas.

De todas formas, la condescendencia no es un proceso: es el abandono de todo proceso y sus aparentes ventajas son ilusorias. Rehusarse a controlar es dejar el control no en la persona misma, sino en otras partes de los ambientes sociales y no sociales.

El controlador como comadrona

Un método para modificar la conducta sin que parezca que se ejerce control, lo tenemos en la metáfora de la comadrona, de Sócrates: una persona auxilia a otra a dar a luz al comportamiento. Como la partera no representa ningún papel en la concepción y sólo una pequeña porción en el parto, se le puede adjudicar todo el mérito a la persona que da a luz la conducta. Sócrates demostró el arte de la partería o mayéutica en educación.[1] Pretendía demostrar cómo se podía conducir a un muchacho esclavo, sin educación, a que probara el teorema de Pitágoras

de la duplicación del cuadrado. El muchacho asentía a los pasos de la prueba, y Sócrates alegaba que lo había hecho sin que se lo dijeran; en otras palabras, que "sabía" el teorema en un sentido u otro. Sócrates defendía que el conocimiento ordinario podía lograrse de la misma manera, puesto que el alma conocía la verdad y sólo se le tenía que demostrar que la conocía. Se cita con frecuencia este episodio como si viniera al caso en las prácticas educativas modernas.

Esa metáfora aparece también en las teorías de la psicoterapia. No hay que decir al paciente cómo se debe comportar de una manera más efectiva ni se le deben dar indicaciones de cómo resolver los problemas; la solución la tiene dentro de sí y sólo debe emerger con la ayuda de un terapeuta partero. Como ha dicho un escritor: "Freud compartía con Sócrates tres principios: conócete a ti mismo; la virtud es conocimiento; y el método mayéutico o el arte de la partería que, sin duda, es un proceso psíquico analítico".[2] Las prácticas de este tipo que se siguen en religión rayan en el misticismo: la persona no necesita seguir las reglas, como exigiría la ortodoxia; el comportamiento debido surgirá de las fuentes interiores.

La partería intelectual, terapéutica y moral no es mucho más fácil que el control punitivo, porque exige ciertas artes sutiles y una atención concentrada, aunque también tiene sus ventajas. Parece que otorga a su practicante una extraña fuerza. Igual que el uso cabalístico de sugerencias y alusiones, logra resultados al parecer sin proporción alguna con las medidas empleadas. De todas formas, la contribución aparente del individuo no se reduce. Se le atribuye todo el método de saber antes de que aprenda, de poseer dentro de sí las semillas de la buena salud mental y de poder entrar en comunicación directa con Dios. Una ventaja importante es que el practicante evita responsabilidades. De igual manera, como no es culpa de la comadrona que el niño nazca muerto o deforme, el maestro queda exonerado cuando el alumno fracasa, el psicoterapeuta cuando el paciente no resuelve el problema y el apóstol religioso cuando sus discípulos se comportan mal.

Las prácticas mayéuticas tienen su lugar. El auxilio que debe conceder el maestro al alumno, mientras adquiere nuevas formas de conducta, es una cuestión delicada. El maestro debe esperar a que el alumno responda, en vez de apresurarse a explicarle qué es lo que debe hacer o decir. Como afirmara Comenio, cuanto más enseña el maestro, menos aprende el alumno. También el alumno gana por otro lado. De manera general, no nos gusta que nos digan lo que ya sabemos o lo que no es probable que lleguemos a saber bien o para algún efecto práctico. No leemos libros cuyo contenido conozcamos o que nos son tan completamente ajenos que con probabilidad lo seguirán siendo. Leemos aquellos libros que nos ayudarán a decir las cosas que estamos a punto de decir, pero que no podemos decir del todo sin un auxilio. Entendemos al autor,

aunque no podríamos haber formulado lo que entendemos antes de que él nos lo hubiera puesto por escrito. También existen ventajas similares para el paciente de la psicoterapia. Las prácticas mayéuticas auxilian también porque ejercen más control que el que se reconoce de ordinario, y esto puede ser valioso.

Esas ventajas, sin embargo, dejan mucho que desear frente a los alegatos que se han hecho. El esclavo de Sócrates no apreció nada; no había prueba alguna de que hubiera llegado al teorema por sí mismo. Y es tan cierto de la mayéutica como de la condescendencia que los resultados positivos se deben adjudicar a los controles de otro tipo no reconocido. Si el paciente encuentra una solución sin ayuda del terapeuta, se debe a que en otro lado se ha rozado con un ambiente favorable.

La guía

La otra metáfora referente a las prácticas endebles está tomada de la horticultura. El comportamiento que ha dado a luz una persona, crece y se puede guiar o enderezar, como se endereza a una planta en desarrollo. El comportamiento se puede "cultivar".

Esta metáfora es particularmente acertada en educación. Una escuela para niños pequeños es un jardín de infancia o *kindergarden.* El comportamiento del niño "se desarrolla" hasta que alcanza la "madurez". El maestro puede acelerar el proceso o dirigirlo ligeramente por otros lados, pero (según la frase clásica) no puede enseñar, sino sólo auxiliar al alumno a que aprenda. También en psicoterapia es común la metáfora de la guía. Freud sostenía que la persona debe pasar por diversas fases evolutivas, y que si el paciente queda "fijado" en determinada fase, el terapeuta debe ayudarle a que se suelte y siga adelante. También los maestros se dedican a ser guías cuando, por ejemplo, alientan el "desarrollo" de la industria con exenciones de impuestos o proporcionan un "clima" que es favorable a la mejora de las relaciones raciales.

La guía no es tan fácil como la condescendencia, pero en general lo es más que la partería y tiene algunas de sus ventajas. La persona que meramente guía un desarrollo natural, no puede ser acusada de que intenta controlarlo. El crecimiento sigue siendo logro del individuo, que testimonia su libertad y su valía, sus "inclinaciones ocultas", y al igual que el jardinero no es responsable de la forma definitiva de lo que está cultivando, por lo que meramente guía, queda exonerado cuando las cosas van mal. Pero la guía es sólo práctica en el grado en que se ejerce el control. Guiar es abrir nuevas oportunidades o bloquear el crecimiento por determinadas direcciones. Disponer de una oportunidad no es un acto muy positivo, pero no obstante es una forma de control si acrecienta la probabilidad de que la conducta se producirá. El maestro que

meramente selecciona el material que debe estudiar el alumno, o el terapeuta que sólo sugiere un trabajo distinto o algún cambio de escena, han ejercido control aunque sea difícil de detectarlo.

El control es más obvio cuando se *impiden* el crecimiento o el desarrollo. La censura bloquea el acceso al material que se requiere para el desarrollo en determinada dirección; cierra oportunidades. De Tocqueville vio esto en la Norteamérica de su tiempo: "la voluntad del hombre no se desbarata, sino que se aplaca, se curva y se guía. Rara vez se fuerza a los hombres (...) a actuar, pero constantemente se les impide que actúen".[3] Como dijera Ralph Barton Perry: "quien determina cuáles son las alternativas que se han de dar a conocer al hombre, controla aquello *de lo que* ese hombre deberá elegir. Está privado de la libertad en la proporción en que se le niega acceso a idea *alguna* o se le confina a cierta gama de ideas que dista de la totalidad de las posibilidades".[4] En vez de "privado de libertad" léase "controlado".

Sin duda se debe crear un ambiente en que la persona adquiera con rapidez la conducta efectiva y continúe comportándose así. Si construimos tal ambiente, se eliminan las distracciones y se abren oportunidades que son puntos clave en la metáfora de la guía, crecimiento o desarrollo; pero son las contingencias de que disponemos más que el despliegue de algún patrón predeterminado, las que operan los cambios que se observan.

La dependencia de las cosas

Juan Jacobo Rousseau estaba alerta a los peligros del control social y creía que era posible evitarlos haciendo que la persona dependiera no de la gente sino de las cosas. En *Emilio* demostró cómo podía aprender un niño a partir de las cosas mismas, sin necesidad de libros. Las prácticas que recomendó siguen siendo comunes, principalmente debido a la insistencia de John Dewey en la vida real en el aula.

Una de las ventajas de depender de las cosas y no de la gente es el tiempo y la energía que se ahorra. El niño al que se le ha de estar recordando que es hora de ir a la escuela, depende de sus progenitores; mientras que el otro niño que ha aprendido a responder a los relojes y demás propiedades temporales del mundo que le rodea (no a un "sentido del tiempo"), depende de las cosas y exige menos de sus progenitores. Cuando una persona está aprendiendo a conducir un automóvil, permanece dependiente de su instructor mientras éste le tenga que decir cuándo frenar, cuándo poner la luz direccional o intermitente, cuándo debe cambiar las velocidades, etcétera. Sin embargo, cuando su conducta se coloca bajo el control de las consecuencias naturales de conducir un automóvil, puede desentenderse del instructor. Entre las "cosas" de las cuales debe depender una persona están las demás personas, cuan-

do éstas actúan específicamente para cambiar su conducta. El niño al que se le explica qué debe decir y cómo debe comportarse ante las demás personas, depende de quienes se lo explican; el niño que ha aprendido a desenvolverse con los demás, puede pasar sin esa orientación.

Otra ventaja importante de depender de las cosas es que las contingencias que comportan cosas son más precisas y moldean una conducta más útil, que las contingencias dispuestas por los demás. Las propiedades temporales del ambiente calan más y son más sutiles que cualquier otra serie de recordadores. Una persona cuya conducta al conducir un automóvil está conformada por la respuesta de éste, se moldea más hábilmente que quien sigue las instrucciones. Quienes se llevan bien con las demás personas como resultado de una exposición directa a las contingencias sociales, son más hábiles que quienes meramente reciben indicaciones de lo que deben decir o hacer.

Son ventajas importantes, de manera que un mundo donde toda la conducta dependiera de las cosas, sería un prospecto atractivo. En tal mundo todos se comportarían bien con respecto a sus prójimos, pues habrían aprendido a actuar frente a su aprobación y desaprobación; trabajarían productiva y escrupulosamente y trocarían las cosas con los demás por sus valores naturales; las cosas se aprenderían según su interés y utilidad natural. Esto sería mejor que comportarse bien por obediencia a la ley que impone la policía, que trabajar productivamente por el reforzador llamado dinero y que estudiar para obtener buenas calificaciones y títulos. Pero las cosas no toman el control fácilmente. Los procedimientos que describía Rousseau no eran simples, y no siempre funcionan. Las contingencias complejas donde entran las cosas (como la gente que se comporta "sin querer") no producen gran efecto, de por sí, sobre el individuo a lo largo de su vida, hecho de gran importancia por razones que advertiremos luego. Debemos recordar también que el control ejercitado por las cosas puede ser deletéreo. El mundo de las cosas puede ser tiránico. Las contingencias naturales inducen a la gente a comportarse supersticiosamente, a arriesgar peligros cada vez mayores, a trabajar inútilmente hasta el agotamiento, etcétera. Sólo el control contrario ejercitado por el ambiente social brinda alguna protección contra tales consecuencias.

Depender de las cosas no es independencia. El niño que no necesita que se le diga a qué hora tiene que ir a la escuela, se ha puesto bajo el control de estímulos más sutiles y útiles. El niño que ha aprendido qué debe decir y cómo comportarse con las demás personas, está bajo el control de contingencias sociales. La gente que se comporta bien en las contingencias suaves de la aprobación y de la desaprobación, está controlada tan efectivamente (y en muchas ocasiones incluso más) que los ciudadanos de un estado policiaco. La ortodoxia controla mediante

la implantación de las reglas, mientras que el místico no es más libre porque las contingencias que moldean su comportamiento sean más personales o idiosincráticas. Quienes trabajan por el valor reforzante de lo que producen, están bajo el control sensible y poderoso de los productos. Quienes aprenden en el ambiente natural, están bajo una forma de control tan poderosa como cualquier control ejercido por un maestro.

Una persona nunca llega a ser autosuficiente de verdad. Incluso cuando maneja bien las cosas, necesariamente depende de quienes le han enseñado a hacerlo. Le han seleccionado las cosas de las que depende y le han determinado las clases y grados de dependencia. (Por lo tanto, no pueden desentenderse de la responsabilidad de los resultados.)

Cambiar la mente

Es un hecho sorprendente que quienes con mayor violencia se oponen a la manipulación de la conducta, por otro lado son los que más se esfuerzan por manipular la mente. Es evidente que la libertad y la dignidad se ven amenazadas sólo cuando la conducta se altera por alguna mutación física del ambiente. No parece que exista amenaza cuando se alteran los estados mentales responsables de la conducta, porque supuestamente el hombre autónomo posee poderes milagrosos que le permiten ceder o resistir.

Por suerte, quienes objetan la manipulación de la conducta se sienten libres para manipular la mente, pues de otro modo se callarían. Pero no hay nadie que cambie la mente directamente. Manipulando las contingencias ambientales se hacen cambios que, según se dice, indican una mutación de mente, pero si existe algún efecto, se da en la conducta. El control no aparece y no es muy efectivo, y hay controles, por tanto, que parecen retenidos por la persona cuya mente cambia. Se examinarán algunas maneras características de cambiar la mente.

A veces inducimos a una persona a que se conduzca de determinada manera señalándosela (por ejemplo cuando no podemos resolver un problema), o indicándole una manera de actuar (por ejemplo cuando está perplejo). Indicaciones, señalamientos y sugerencias son todos estímulos que de ordinario no siempre son verbales y que tienen la importante propiedad de ejercer sólo un control parcial.[5] Nadie responde a una indicación, un señalamiento o una sugerencia a menos que tienda de alguna manera a comportarse de cierto modo. Cuando las contingencias que explican la tendencia prevaleciente no se logran identificar, hay cierta parte de la conducta que se puede atribuir a la mente. El control interno convence de modo particular cuando el externo no es explícito, como cuando alguien cuenta algo al parecer intrascendente, que no obstante sirva de sugerencia, señalamiento o indicación. Poner el ejemplo ejerce un tipo de control semejante a explotar una tendencia gene-

ral a la imitación. Los ejemplos de propaganda "controlan la mente" de esta manera.

También parece que actuamos sobre la mente cuando *urgimos* a una persona a que actúe o la *persuadimos* a que lo haga. Etimológicamente, urgir es presionar o impulsar; es hacer más *urgente* una situación aversiva. Urgimos a una persona a que actúe cuando la empujamos a actuar. Los estímulos por lo común son suaves, pero son efectivos si en el pretérito han ido asociados con consecuencias aversivas más fuertes. Así, urgimos a un moroso diciéndole: "¡mira qué hora es!", y de esa manera lo inducimos a que se apresure si en los retardos anteriores ha sido castigado. Urgimos a una persona a que no gaste el dinero indicándole sus escasos depósitos bancarios, y seremos efectivos si ha sufrido cuando alguna vez antes se haya quedado sin dinero. Sin embargo, *persuadimos* señalando estímulos asociados con consecuencias positivas. Etimológicamente, la palabra está relacionada con endulzar. Persuadimos a alguien haciendo que la situación sea más favorable para la acción, como cuando se describen consecuencias posiblemente reforzadoras. Aquí, una vez más, hay una discrepancia aparente entre la fuerza de los estímulos que empleamos y la magnitud del efecto. Urgir y persuadir son una misma cosa, efectivamente, si hay ya alguna tendencia a comportarse así, y la conducta se puede atribuir al hombre interior si la tendencia queda sin explicación.

Las creencias, las preferencias, las percepciones, las necesidades, los propósitos y las opiniones son otras posesiones del hombre autónomo que, según se dice, cambian si se altera la mente. Lo que se cambia en cada caso es una probabilidad de acción. La creencia de una persona en que el suelo la va a sostener cuando pase por él, depende de sus experiencias pretéritas. Si ha pasado por ese suelo muchas veces sin sufrir percance alguno, lo hará sin mayor inconveniente otra vez y su conducta no creará ninguno de los estímulos aversivos que se sienten como angustia. Puede afirmar que tiene "fe" en la solidez del suelo, o "confianza" de que la sostendrá. Pero las cosas que se sienten como fe o confianza no son estados de la mente, sino en todo caso subproductos de la conducta en relación con acontecimientos anteriores y no explican por qué una persona camina como lo hace.

Construimos "creencia" cuando acrecentamos la probabilidad de acción reforzando la conducta. Cuando construimos la confianza de una persona en que el suelo la sostendrá, induciéndola a que pase por encima de él, no se nos dirá que estamos cambiando una fe, pero sí haremos tal cosa en el sentido tradicional cuando le demos garantías verbales de que el piso es sólido, diciendo que demuestra esa solidez que nosotros pasamos por él o bien describimos su estructura o su estado. La diferencia está sólo en la visibilidad de las medidas. El cambio que ocurre a medida que la persona "aprende a fiarse del piso" pasando por él, es el

efecto característico del reforzamiento; el cambio que ocurre en cuanto se le dice que el piso es sólido, y ve que alguien pasa por encima de él, o cuando está "convencida" por las garantías de que el suelo la sostendrá, depende de las experiencias pretéritas que ya no hacen una contribución conspicua. Por ejemplo, una persona que camina sobre superficies que probablemente variarán su solidez (quizás un lago helado), rápidamente se forma una diferenciación[6] entre las superficies sobre las que nadie camina, o entre las superficies llamadas seguras y las llamadas peligrosas. Aprende a caminar confiadamente en las primeras y con precaución en las segundas. La vista de alguien que camina sobre una superficie o la seguridad de que es segura, la hace pasar de la segunda clase a la primera. La historia durante la cual no se formó ninguna discriminación se puede olvidar, y el efecto que parece envolver ese acontecimiento interior se denomina cambio de mente.

Los cambios en preferencias, percepciones, necesidades, propósitos, actitudes, opiniones y demás atributos de la mente, se pueden analizar de igual manera. Cambiamos el modo como una persona considera algo, lo mismo que lo que ve cuando mira, cambiando las contingencias; pero no cambiamos algo que se llame percepción. Lo que alteramos son las fuerzas relativas de las respuestas, por reforzamientos diferentes de los distintos procederes; no cambiamos algo llamado preferencia. Cambiamos la probabilidad de un acto, alterando una condición de privación de estimulación aversiva; no cambiamos una necesidad. Reforzamos la conducta de una manera particular; no damos a una persona un propósito o una intención. Cambiamos la conducta hacia algo, no la actitud hacia algo. Mostramos y cambiamos la conducta verbal, no las opiniones.

Otra manera de cambiar la mente es señalar las razones por las que una persona debe comportarse de determinada manera, y las razones son casi siempre consecuencias que con probabilidad serán contingentes sobre la conducta. Supongamos que un niño maneja un cuchillo de una manera peligrosa. Podemos evitar disgustos haciendo que el ambiente sea más seguro, o sea, quitándole ese cuchillo o dándole otro sin afilar, pero esto no lo preparará para un mundo donde hay cuchillos afilados. Si se le deja a solas, aprenderá a emplear debidamente el cuchillo porque se cortará al utilizarlo mal. Podemos cooperar sustituyendo ese cuchillo peligroso por una forma menos peligrosa de castigo: por ejemplo dándole una nalgada o quizás avergonzándole siempre que lo veamos con un cuchillo peligroso. Podemos explicarle que algunos usos son malos y otros son buenos, si "malo" y "bueno" ya han sido condicionados como reforzadores positivos y negativos. Supongamos, sin embargo, que todos estos métodos tienen subproductos indeseables, como algún cambio en su relación hacia nosotros, y que por tanto decidimos apelar a la "razón" (esto es posible, es claro, sólo si ha alcanzado

la "edad de la razón"). Podemos explicar las contingencias, demostrando lo que ocurre cuando emplea el cuchillo de una manera y cuando lo hace de otra. Podemos demostrarle cómo se extraen las reglas a partir de las contingencias ("nunca debes cortar *hacia ti*"). Así induciremos al niño a que emplee el cuchillo como se debe, lo que equivale a decir que hemos impartido un conocimiento de su uso apropiado. Debemos aprovechar buena cantidad de condicionamientos anteriores con respecto a instrucciones, direcciones y otros estímulos verbales que con facilidad se pasan por alto, y su contribución entonces se atribuye al hombre autónomo. Hay una forma más compleja de argumentación que tiene que ver con la derivación de nuevas razones a partir de otras anteriores, que es el proceso de la deducción que depende de una historia verbal más prolongada y que con mayor particularidad se suele llamar cambio de mente.

Rara vez se perdonan los modos de cambiar la conducta cambiando la mente, si son claramente efectivos, incluso cuando es la mente lo que al parecer se cambia. No perdonamos los cambios de mente cuando los contrincantes están desequilibrados, porque es una "influencia indebida". Tampoco perdonamos que se cambie la mente subrepticiamente. Si una persona no puede ver lo que el potencial cambiador de mente está haciendo, no puede escapar ni contraatacar, está expuesto a "propaganda". Quienes por lo demás condonan el cambio de mente, de todas formas proscriben los "lavados de cerebro", simplemente porque el control es obvio. Una técnica común es formar una condición fuertemente aversiva, como el hambre o el insomnio y, aligerando dicha condición, reforzar cualquier conducta que "muestre una actitud positiva" hacia un sistema político o religioso. Se forma una "opinión" favorable reforzando simplemente afirmaciones favorables. Ese procedimiento quizá no resulte obvio para quienes lo sufren, pero es demasiado obvio para los demás, por lo que no es aceptado como medio permisible de alterar el parecer.

La ilusión de que se respeta la libertad y la dignidad cuando el control parece incompleto, proviene en parte de la naturaleza probabilista del comportamiento operante. Rara vez logra una condición ambiental generar una conducta a la manera total o nula de un reflejo; lo único que hace es lograr que haya más probabilidad de que ocurra algo de un comportamiento. Una sugerencia por sí misma no bastará para evocar una respuesta, pero añade fuerza a una respuesta débil que entonces quizá ocurra. La sugerencia es visible, pero los demás acontecimientos a los que se debe atribuir la aparación de la respuesta, no lo son.

Lo mismo que la condescendencia, la mayéutica, la guía y la formación de dependencias de las cosas, los propugnadores de la libertad y de la dignidad condonan el cambio de mente porque es una manera inefectiva de alterar la conducta, y el cambiador de mente, por lo mismo,

puede escapar al cargo de que está controlando a los demás. También queda exonerado cuando las cosas salen mal. El hombre autónomo queda incólume para hacerse merecedor de sus logros y ser reprendido por sus errores.

La libertad aparente que se respeta con las medidas débiles es un control meramente invisible. Cuando parece que damos el control a la propia persona, no hacemos sino cambiar de una manera de control a otra. Una revista semanal, al discutir el control legal del aborto, sostenía que "la manera de enfrentarse sin más a un problema es permitir que el individuo, guiado por su conciencia y su inteligencia, elija sin estorbo alguno de los conceptos y estatutos arcaicos e hipócritas".[7] Lo que recomendaba no era un cambio del control legal a la "elección", sino al control que antes era ejercido por agencias religiosas, éticas, gubernamentales y educativas. Se le "permite" al individuo que resuelva el asunto por sí mismo, simplemente en el sentido de que actuará por consecuencias que ya no comportan el castigo legal.

Un gobierno tolerante es aquel que deja el control a otras fuentes. Si la gente se comporta bien en tal caso, se debe a que ha sido puesta bajo el control ético efectivo o el control de cosas, o ha sido inducida por agencias educativas u otras a que se comporté de una manera leal, patriótica y legal. La literatura de la libertad ha cooperado al fomentar un cambio hacia otras metas, por la insistencia en definir al gobierno por el poder de castigar, pero en ningún otro sentido ha liberado a la gente del control gubernamental.

Una economía libre no significa ausencia de control económico, porque no hay ninguna economía que sea libre mientras las mercancías y el dinero sigan siendo reforzantes. Cuando rehusamos imponer control sobre salarios, precios y el empleo de recursos naturales para no interferir con la iniciativa individual, dejamos al individuo bajo el control de contingencias económicas no planeadas. Tampoco hay escuelas "libres". Si el maestro no enseña, los alumnos sólo aprenderán si prevalecen contingencias aunque menos explícitas pero de todas formas efectivas. El psicoterapeuta no directivo puede liberar a su paciente de ciertas contingencias perjudiciales de su vida cotidiana; pero el paciente encontrará su propia solución sólo si las contingencias éticas, gubernamentales, religiosas, educativas u otras lo inducen a ello.

El contacto entre terapeuta y paciente es un tema crítico. El terapeuta, independientemente de lo "no impositivo" que sea, ve a su paciente, habla con él y lo escucha. Profesionalmente se preocupa por su bienestar, y si es una persona comprensiva, hasta *cuida* de él. Todo esto es reforzante. Sin embargo se ha indicado que el terapeuta puede evitar el cambio de la conducta de su paciente si hace que tales reforzadores sean no contingentes, esto es, si no permite que sigan a una forma particular de conducta. Como ha dicho un escritor: "El terapeuta responde

como persona congruente, con una empatía tangible y una atención no cualificada, que en términos de teoría del aprendizaje recompensa al paciente tanto por una conducta como por otra." Quizá ésta sea una tarea imposible y en todo caso no produzca el efecto alegado. Los reforzadores no contingentes no son inefectivos; un reforzador siempre refuerza algo. Cuando el terapeuta demuestra que se preocupa, refuerza cualquier conducta que el paciente acabe de emitir. Un reforzamiento, por accidental que pueda ser, vigoriza la conducta, que luego tendrá más probabilidad de ocurrir y ser reforzada una vez más. La "superstición" resultante se demuestra en las palomas y no es muy factible que el hombre sea ahora menos sensible a reforzadores adventicios. El portarse bien con alguien sin razón alguna, el tratarlo con afecto independientemente de si se trata de una buena o una mala persona, tiene el apoyo bíblico: la gracia no ha de ser contingente sobre las obras o de otra manera ya no es gracia. Pero hay procesos conductuales que se deben tomar en cuenta.

El error fundamental que cometen todos aquellos que eligen métodos débiles de control, es suponer que el equilibrio del control se deja al individuo, cuando de hecho se deja a otras condiciones. A veces es difícil ver éstas, pero continuar preteriéndolas y atribuir sus efectos al hombre autónomo, es fomentar el desastre. Cuando las prácticas se larvan o se disfrazan, se hace difícil el anticontrol; no está claro de quién escaparse o a quién atacar. Las literaturas de la libertad y de la dignidad fueron en otro tiempo ejercicios brillantes de anticontrol, pero las medidas que propugnaban ya no sirven para tal cometido; bien al contrario, pueden tener serias consecuencias.

Capítulo VIII. Diseño de una cultura

Mucha gente se ha dedicado a planear o diseñar tácticas culturales. Efectúan cambios en las cosas que usan o en el modo como las usan. Inventan mejores ratoneras y computadoras y descubren mejores modos de educar a los niños, de pagar salarios, de recaudar impuestos y de auxiliar a la gente. No es preciso que insistamos demasiado en la palabra "mejor"; simplemente es el comparativo de "bueno", y los bienes son reforzadores. Se llama mejor a una cámara fotográfica que a otra según lo que suceda cuando se usa. Un fabricante induce a los posibles compradores a que "valoren" su cámara, garantizando que funcionará de una manera satisfactoria, citando lo que otros han dicho de su funcionamiento, etcétera. Claro que es mucho más difícil llamar mejor a una cultura que a otra, en parte porque hay que tomar en cuenta muchas más consecuencias.

Nadie sabe cuál es el *mejor* camino para educar a los hijos, pagar a los obreros, mantener la ley y el orden, enseñar o hacer que la gente se

vuelva creativa, pero es posible proponer mejores modos que los que ahora tenemos y apoyarlos con predicciones y a la postre demostraciones de resultados más reforzantes. En el pasado esto se hizo con el auxilio de la experiencia personal y la sabiduría de la gente, pero está claro que viene a cuento el análisis científico de la conducta humana. Éste auxilia de dos maneras: define lo que se debe hacer y sugiere medios para hacerlo. Con cuánta urgencia se necesita, se deduce de una discusión reciente en una revista semanal sobre lo que va mal en Norteamérica. El problema se describía como "una condición psíquica perturbada en los jóvenes", una "recesión del espíritu", una "depresión psíquica" y una "crisis espiritual", que se atribuía a "ansiedad", "incertidumbre", "malestar", "alienación", "desesperación generalizada" y otros varios talantes y estados de la mente, que inducían un patrón intrapsíquico familiar (falta de seguridad social que conducía a alienación, por ejemplo, y la frustración a agresividad). La mayor parte de los lectores sabía de qué estaba hablando el redactor y seguramente estaban convencidos de que decía algo útil, pero el pasaje —que no es excepcional— tiene dos defectos característicos que explican nuestro fracaso en tratar adecuadamente los problemas culturales: no se describe cuál es la conducta problemática ni se indica nada que quepa hacer para cambiarla.

Pensemos en un joven cuyo mundo cambia de golpe. Pongamos por caso que se titula en una universidad y se presenta al trabajo, o bien al servicio militar. Todo el comportamiento que ha adquirido hasta este punto resulta inútil en su nuevo ambiente. Se puede describir cuál es la conducta que manifiesta: le falta seguridad, se siente inseguro o está inseguro respecto de sí mismo (*su conducta es débil o inapropiada*); está insatisfecho o desanimado (*raramente está reforzado y a resultas de ello su comportamiento sufre extinción*); está frustrado (la extinción va acompañada de *respuestas emotivas*); se siente intranquilo o angustiado (*su comportamiento con frecuencia tiene consecuencias aversivas inevitables que producen efectos emocionales*); no le gusta hacer nada ni disfruta haciendo nada, pues siente que no tiene habilidad, que no puede llevar una vida provechosa o realizar algo (*raramente se ve reforzado por hacer algo*); se siente culpable o avergonzado (*antes ha sido castigado por ociosidad o fracaso, lo que ahora evoca respuestas emocionales*); está desilusionado consigo mismo o incluso disgustado (*ya no está reforzado por la admiración de los demás y la extinción que sigue produce efectos emocionales*); se vuelve hipocondríaco (*concluye que está enfermo*) o neurótico (*se dedica a una variedad de modos inefectivos de escape*); y experimenta una crisis de identidad (*no reconoce a la persona que antes llamaba "yo"*).

Las paráfrasis en cursiva son demasiado breves para ser precisas, pero indican la posibilidad de un relato distinto, que por sí solo sugiere una acción efectiva. Para el propio joven las cosas importantes son, sin

duda, los diversos estados de su organismo. Son estímulos sobresalientes y ha aprendido a usarlos de la manera tradicional para explicar su conducta a sí mismo y a los demás. Lo que nos diga sobre sus sentimientos nos permitirá hacer algunos brujuleos sensatos sobre lo que anda mal en sus contingencias, pero hemos de ir directamente a ellas para cerciorarnos, y *son las contingencias las que se deben alterar si se quiere cambiar su conducta...**.

La acción práctica está más allá de la interpretación. Las contingencias son accesibles, y cuando llegamos a entender las relaciones que hay entre conducta y ambiente, descubrimos nuevas maneras de cambiar la conducta. Los delineamientos de la tecnología ya están claros. La tarea se estatuye como conducta que se debe producir o modificar, y entonces se disponen las contingencias al caso. Quizá se requiera una secuencia programada de contingencias. La tecnología ha sido muy exitosa cuando se puede especificar bastante bien la conducta y donde se pueden construir las contingencies apropiadas, por ejemplo en el cuidado de los niños, en las escuelas y en la atención de retardados y psicóticos en las instituciones. Estos mismos principios se aplican, sin embargo, en la preparación de materiales didácticos en todos los niveles educativos, en la psicoterapia que va más allá del simple trato, en la rehabilitación, en la industria, en la planeación urbana y en muchos otros campos de la conducta humana. Hay muchas variantes de la "modificación conductual" y formulaciones muy diversas, pero todas están de acuerdo con el punto esencial: se puede cambiar la conducta alterando las condiciones de la cual es una función.[8]

Tal tecnología es éticamente neutral. Puede ser empleada lo mismo por un malvado que por un santo. No hay nada en una metodología que determine los valores que gobernarán su uso. Pero aquí no tenemos meramente prácticas, sino el plan de una cultura global, y la supervivencia de una cultura emerge entonces como una especie particular de valor. Una persona puede planear un modo mejor de educar a los niños, sobre todo para escapar de aquellos que no se comportan bien. Puede resolver su problema, por ejemplo, siendo un cabo de vara. O su nuevo método puede redundar en bien de los niños y de los padres en general. Quizá se requiere tiempo y esfuerzo y el sacrificio de reforzantes personales, pero lo propondrá y utilizará si ha sido suficientemente inducido al trabajo en pro de los demás. Si se ve reforzado fuertemente al sentir

* Parece que los sentimientos se alteran cuando animamos a una persona con un trago o dos, o cuando se "reducen las características aversivas de su mundo interno" bebiendo o fumando marihuana. Pero lo que se altera no es el sentimiento, sino la condición corporal que se siente. El diseñador de una cultura cambia los sentimientos que acompañan la conducta en su relación con el ambiente, y lo hace alterando dicho ambiente.

que los demás la pasan bien, por ejemplo, ideará un ambiente donde los niños se sientan dichosos. Sin embargo, si su cultura lo ha inducido a interesarse por la supervivencia de la misma, quizá estudie la contribución que la gente hace a esa cultura tomando en cuenta la historia remota, y a lo mejor piense en algún método mejor que acreciente tal contribución. Quienes adopten el método quizá sufran alguna pérdida de reforzantes personales.

Las mismas tres clases de valores se pueden advertir en la planeación de otras prácticas culturales. Quizá un maestro idee nuevos medios para enseñar que le faciliten la vida, o que complazcan a sus alumnos (lo que al propio tiempo lo refuerza a él), o que probablemente logren que sus alumnos contribuyan al máximo a la cultura. Un industrial puede idear un sistema de salarios que maximice sus beneficios, o que funcione para el bien de sus empleados, o que produzca los bienes que necesita una cultura con máxima efectividad y con mínimo consumo de recursos y de contaminación. El partido en el poder quizá actúe primordialmente para mantener su prestancia, o bien reforzar a quienes gobierna (quienes a la vez lo mantienen en el poder), o consolidar el estado instituyendo un programa de austeridad que probablemente le cueste al partido poder y apoyo.

Esos tres niveles se pueden detectar en una planeación de la cultura como una totalidad. Si el planeador es un individualista, diseñará un mundo donde se encontrará con un control aversivo mínimo y aceptará su propio bien como valor último. Si ha estado en contacto con un ambiente social apropiado, lo que diseñará será para bien de los otros, quizá con pérdida de su bien personal. Si lo que le preocupa más que nada es el valor de la supervivencia, diseñará una cultura con el ojo puesto en si va a funcionar.

Cuando una cultura hace que alguno de sus miembros se empeñe en su supervivencia, ¿qué se debe hacer? Se necesita prever algunas de las dificultades con las que tropezará dicha cultura. De ordinario éstas se referirán al futuro, y los detalles no siempre estarán claros. Las visiones apocalípticas son ya viejas, pero sólo últimamente se ha prestado gran atención a la predicción del futuro. Nada se puede hacer frente a dificultades por completo impredecibles, pero podemos prever cuáles pueden ser los problemas fijándonos en algunas tendencias actuales. Quizá baste con observar el incremento constante del número de gente que hay en la Tierra, en el tamaño y ubicación de los depósitos nucleares o en la contaminación del ambiente y el agotamiento de los recursos naturales; entonces podremos cambiar la práctica de la gente, para que tenga menos hijos, gaste menos en armas nucleares, detenga la contaminación ambiental y consuma menos los recursos, respectivamente.

No es preciso predecir el futuro para ver algunas de las maneras en que la fuerza de la cultura depende del comportamiento de sus miem-

bros. Una cultura que mantiene el orden civil y lo defiende contra los ataques, libera a sus miembros de ciertas amenazas y probablemente da oportunidad y energía para otras cosas (en particular si el orden y la seguridad no se mantienen por la fuerza). Una cultura necesita diversos bienes para su supervivencia, y su vigor dependerá, en parte, de las contingencias económicas que mantienen la empresa y el trabajo productivo, en parte de la capacidad de los medios de producción, así como del desarrollo y conservación de los recursos. Es de suponer que la cultura se hace más fuerte si induce a sus miembros a mantener un ambiente sano y seguro, proporciona atención médica y mantiene una densidad demográfica apropiada a sus recursos y espacio. La cultura se debe transmitir de una generación a otra, y su fuerza dependerá presumiblemente de lo que sus nuevos miembros aprendan y cómo lo aprendan, ya sea mediante contingencias didácticas informales o a través de instituciones educativas. Una cultura necesita sustentar a sus miembros, y debe dar oportunidad para que se logre la dicha, con el fin de evitar desafectos y defecciones. Una cultura debe ser razonablemente estable, pero también debe cambiar, y será muy fuerte si puede evitar el respeto excesivo por la tradición y el miedo a la novedad, por un lado, y los cambios excesivamente rápidos, por el otro. Por fin, una cultura tendrá una característica especial de valor de supervivencia si anima a sus miembros a examinar sus prácticas y a experimentar otras nuevas.

Una cultura es muy semejante al espacio experimental que se emplea en el análisis de la conducta. Ambos son conjuntos de contingencias de reforzamiento. El niño nace en una cultura como un organismo colocado en el espacio experimental. Idear una cultura es como idear un experimento; se disponen las contingencias y se anotan los efectos. En el experimento lo que nos interesa es lo que ocurre, al diseñar una cultura lo que nos interesa es si funcionará. Ésta es la diferencia entre ciencia y tecnología.

En la literatura utópica se puede encontrar toda una colección de diseños culturales.[9] Ha habido autores que describieron sus versiones de la buena vida e indicaron medios para lograrla. Platón, en *La República*, optó por una solución política; San Agustín, en *La ciudad de Dios*, otra religiosa; Tomás Moro y Francisco Bacon, ambos abogados, se fijaron en la ley y en el orden, mientras que los utopistas rousseaunianos del siglo XVIII prefirieron la supuesta bondad natural del hombre. El siglo XIX buscó soluciones económicas y el XX fue testigo de la aparición de lo que se puede llamar utopías conductuales, donde se empezó a discutir toda una gama de contingencias sociales (a veces satíricamente).[10]

Los autores utópicos han pasado muchos apuros para simplificar su cometido. Por lo común, una comunidad utópica está compuesta de un número bastante reducido de gente que vive en un mismo lugar y en contacto estable entre sí. Pueden practicar un control ético informal y

reducir el rol de las agencias organizadas. Pueden aprender unos de otros, sin necesidad de los especialistas llamados maestros. Pueden abstenerse de portarse mal unos contra otros mediante la censura, en vez de recurrir a castigos especializados de un sistema legal. Pueden producir e intercambiar bienes, sin especificar valores en términos monetarios. Pueden socorrer a quienes enferman, a los débiles, a los perturbados o a los ancianos, con un mínimo de cuidado institucional. Se evitan los contactos conflictivos con otras culturas mediante el aislamiento geográfico (las utopías se suelen ubicar en islas o en lugares rodeados por altas montañas) y se facilita la transición de una nueva cultura mediante alguna ruptura formalizada con el pretérito, como puede ser el ritual del renacimiento (las utopías de ordinario se colocan en un futuro distante, para que parezca aceptable la evolución necesaria de la cultura). La utopía es un ambiente social total y todas sus partes funcionan en íntima relación. El hogar no entra en conflicto con la escuela ni con la calle, ni la religión con el gobierno, etcétera.

Sin embargo, quizá la faceta más importante del diseño utópico sea que la supervivencia de la comunidad puede tomar importancia para todos los miembros. El reducido tamaño, el aislamiento, la coherencia interna, todo da a la comunidad una identidad que hace sobresalir el éxito o su fracaso. La cuestión fundamental en todas las utopías es: "¿funcionará de verdad?". Vale la pena considerar esta literatura porque insiste en la experimentación. Se ha examinado la cultura tradicional y se le han encontrado faltas, por lo que se ha propuesto una nueva versión que se debe probar y rediseñar según lo dicten las circunstancias.

La simplificación de los relatos utópicos, que no es más que la simplificación característica de la ciencia, raramente es factible en el mundo en general, además de que existen otras muchas razones de por qué es difícil llevar a efecto un diseño explícito. Una gran población fluida no se puede colocar bajo el control social o ético informales porque los reforzadores sociales, como el encomio o la inculpación, no se pueden intercambiar por los reforzadores personales en los que se basan. ¿Por qué se deberá sentir afectado alguien si otro lo alaba o recrimina, si nunca más lo volverá a ver? El control ético puede sobrevivir en grupos pequeños, pero el control de la población global se debe delegar a los especialistas: la policía, los sacerdotes, los patrones, los maestros, los terapeutas, etcétera, con sus reforzadores especializados y sus contingencias codificadas. Todo esto probablemente ya está en conflicto entre sí y casi con seguridad entrará en conflicto con cualquier nuevo conjunto de contingencias. Donde no resulte demasiado difícil la instrucción informal, por ejemplo, casi será imposible mudar el dispositivo pedagógico. Es bastante fácil cambiar el matrimonio, el divorcio, las prácticas de crianza, a medida que se va alterando su importancia para la cultura, pero es casi imposible mudar los principios religiosos que dictan tales

prácticas. Es fácil alterar el grado en que los diversos tipos de conducta se acepten como buenos, pero es difícil cambiar las leyes de un gobierno. Los valores reforzantes de los bienes son más flexibles que los bienes establecidos por las agencias económicas. La palabra de la autoridad es más rígida que los hechos de los que habla.

No ha de sorprender que, por lo que se refiere al mundo real, la palabra utopía significa inviable. La historia parece apoyar tal conclusión. Varios han sido los diseños utópicos que se han propuesto durante casi veinticinco siglos, y los intentos de implantarlos han resultado en fiascos ignominiosos. Pero los testimonios históricos siempre van en contra de la probabilidad de algo nuevo; tal es lo que se entiende por historia. Los descubrimientos e invenciones científicos son improbables; tal es lo que se entiende por descubrimiento e invención. Y si las economías planeadas, las dictaduras benevolentes, las sociedades perfeccionistas y otras empresas utópicas han fracasado, debemos recordar que también ha ocurrido lo mismo con las culturas no planeadas, no dictadas e imperfectas. El fracaso no siempre es un error, puede ser simplemente qué cabe hacer bajo determinadas circunstancias. El auténtico error está en no seguir probando. Quizá ahora no podamos diseñar una cultura exitosa en su totalidad, pero podemos idear mejores prácticas de una manera desmenuzada. Los procesos conductuales del mundo en general son los mismos que los de una comunidad utópica, y sus prácticas rinden los mismos efectos, por idénticas razones.

Las mismas ventajas se han de encontrar al insistir en las contingencias del reforzamiento, en vez de hacerlo sobre los estados de la mente o de los sentimientos. Por ejemplo, sin duda constituye un serio problema que los alumnos ya no respondan de la manera tradicional a los ambientes educativos: abandonan la escuela, a veces por largos lapsos; sólo toman asignaturas que les gustan o que parecen dar solución a sus problemas; destruyen las instalaciones escolares y atacan a los maestros y al personal escolar. Pero no resolveremos este problema "cultivando" por parte de nuestro público un respeto que ya no siente por la escuela como tal, y por el erudito y el maestro practicante. (El cultivo del respeto es una metáfora de tradición horticultural.) Lo que está mal es el ambiente educativo. Hemos de diseñar contingencias bajo las cuales los alumnos adquieran una conducta útil para ellos y su cultura; contingencias que no tengan subproductos molestos y que generen la conducta que, según se dice, "manifiesta respeto por el aprendizaje". No es difícil ver qué anda mal en la mayoría de los ambientes pedagógicos, y mucho se ha hecho para diseñar materiales que faciliten lo más posible el aprendizaje y para construir contingencias, tanto en el aula como en otras partes, que den a los alumnos razones poderosas para decidir educarse.

También se suscita un serio problema cuando los jóvenes se rehúsan a servir en las fuerzas armadas y desertan o se van a otros países, pero

no lograremos un cambio apreciable "inspirando una mayor lealtad o patriotismo". Lo que se debe cambiar son las contingencias que inducen a los jóvenes a comportarse de determinada manera hacia sus gobiernos. Las sanciones gubernamentales suelen ser casi por entero punitivas, y los desafortunados subproductos quedan bastante indicados en el grado de trastornos nacionales y de conflictos internacionales. Es un serio problema el hecho de que casi continuamente estemos en guerra con otras naciones, pero no iremos lejos atacando las "tensiones que conducen a la guerra", o tranquilizando a los espíritus belicosos o cambiando la mentalidad de la gente (donde, según la UNESCO, empiezan las guerras). Lo que se debe alterar son las circunstancias bajo las cuales tanto los soldados como las naciones se hacen la guerra.

También nos preocupan los hechos de que muchos jóvenes trabajan lo menos posible, de que los trabajadores no producen mucho o con frecuencia no acuden al trabajo, de que los productos sean a menudo de poca calidad, pero tampoco iremos lejos inspirando "un sentido de laboriosidad o el orgullo por el propio trabajo", o un "sentido de dignidad del trabajo"; o, donde las artesanías y demás pericias son parte de una moralidad de castas, cambiando "la profunda resistencia emocional del superyó clasista", como dijera un autor. Algo anda mal en las contingencias que inducen a la gente a trabajar industriosa y escrupulosamente. (También están mal otras clases de contingencias económicas.)

Walter Lippmann ha dicho que "la cuestión suprema que tiene ante sí la humanidad" es cómo se ha de salvar de la catástrofe que nos amenaza,[11] pero para dar respuesta a esto hemos de hacer más que sólo descubrir cómo la gente puede "estar dispuesta y ser capaz de salvarse". Hemos de mirar las contingencias que inducen a la gente a actuar para incrementar las probabilidades de que sus culturas sobrevivan. Poseemos las tecnologías biológicas, físicas y conductuales necesarias para "salvarnos"; el problema está en hacer que la gente las utilice. Puede ser que la "utopía sólo necesite ser anhelada"; pero, ¿qué significa eso? ¿Cuáles son las principales especificaciones de una cultura que sobreviva porque induzca a sus miembros a que cooperen a su supervivencia?

Las propuestas para diseñar una cultura con el auxilio de un análisis científico, con frecuencia conducen a profecías casándricas* de desastre. La cultura no funcionará según se ha planeado y las consecuencias impredecibles pueden llegar a ser catastróficas. Raramente se presentan pruebas, quizá porque la historia parece estar del lado del fracaso: muchos planes se han ido a pique, precisamente quizá porque han sido planeados. La amenaza ínsita en una cultura diseñada, decía Krutch, es

* Casandra: Apolo le prometió el don de la profecía si le rendía sus favores; asintió ella pero una vez que tuvo el don se negó; en castigo, el dios hizo que nadie la creyera. Así que anunciaba la caída de Troya sin ser creída (T).

que lo no planeado "nunca más puede hacer erupción".[12] Pero es difícil justificar la confianza que se coloca en lo accidental. Es cierto que lo accidental ha sido causa de casi todo lo que los hombres han logrado hasta hoy, y sin duda alguna continuará contribuyendo a los logros humanos, pero no hay mérito en el accidente como tal. También lo no planeado se va a pique. La idiosincrasia de un gobernador celoso, que considera cualquier disturbio como una ofensa contra él, puede tener un valor de supervivencia accidental si se mantiene la ley y el orden, pero las tácticas militares de un jefe paranoico pueden tener idéntico origen y su efecto ser del todo diverso. La industria que se levanta en la búsqueda irrestricta de la felicidad, puede tener valor accidental de supervivencia cuando se requiere de golpe material bélico, pero también puede agotar los recursos naturales y contaminar el ambiente.

Si una cultura planeada necesariamente significa uniformidad o reglamentación, puede laborar contra su propia evolución ulterior. Si la gente fuera muy semejante, habría menos probabilidad de que idearan o acertaran con nuevas prácticas, y una cultura que hiciera a la gente lo más semejante entre sí podría deslizarse hacia una plantilla estándar de la que no hubiera escape. Esto sería un mal diseño, pero si buscamos variedad, no deberíamos recaer en lo accidental. Muchas culturas accidentales han sido marcadas por la uniformidad y la regimentación. Las exigencias del gobierno en los sistemas políticos, religiosos y económicos fomentan la uniformidad porque simplifican el problema del control. Las prácticas pedagógicas tradicionales especifican qué debe aprender el alumno en determinada edad, y proponen exámenes para cerciorarse de que esas especificaciones se satisfagan. Generalmente los códigos de los gobiernos y de las religiones son muy explícitos y no dan mucho lugar a la diversidad y al cambio. La única esperanza es la diversificación *planeada*, donde se reconozca la importancia de la variedad. El cultivo de plantas y animales busca la uniformidad cuando ésta es importante (como en la simplificación de la agricultura o de la crianza de animales), pero también requiere diversidad planeada.

Claro que existen buenas razones para oponerse al control del comportamiento humano. Las técnicas más comunes son aversivas, por lo que se espera algún tipo de anticontrol. El controlado tratará de salirse fuera del encasillado (y el controlador deberá impedirlo) o puede atacar, y en el desenvolvimiento de las culturas han ido apareciendo maneras de hacer lo que significan pasos importantes en su evolución. Así, los miembros del grupo establecen el principio de que está mal usar la fuerza y castigan a quienes lo hacen con los medios a su disposición. Los gobiernos codifican dicho principio y declaran que el uso de la fuerza es ilegal; las religiones lo llaman pecaminoso, y ambos disponen las contingencias para suprimirla.

Cuando los controladores se abocan a métodos que son no aversivos pero tienen consecuencias aversivas demoradas, aparecen nuevos principios. Por ejemplo, el grupo declara que está mal controlar mediante el engaño, y se siguen sanciones gubernamentales y religiosas.

Hemos visto que las literaturas de la libertad y la dignidad han ampliado esas medidas de anticontrol con el fin de suprimir todas las prácticas controladoras, incluso cuando no tienen consecuencias aversivas o consecuencias reforzadoras que hacen de contrapeso. El diseñador de una cultura se pone bajo la línea de fuego porque todo diseño explícito implica control (aunque sea el control ejercido por el diseñador). El problema se suele formular preguntando: ¿quién ha de controlar? De ordinario, esta pregunta se hace como si la respuesta necesariamente comportara alguna amenaza. Para impedir el abuso del poder controlador, empero, hemos de considerar no al propio controlador, sino las contingencias bajo las que ejerce el control.

Nos descarrían las diferencias en la aparatosidad de las medidas de control. El esclavo egipcio que tallaba los sillares para una pirámide, trabajaba bajo la supervisión de un soldado con un látigo, quien a su vez era pagado por un capataz, quien a su vez era pagado por un faraón, quien había sido convencido de la necesidad de una tumba inviolable por los sacerdotes, quienes sostenían tal doctrina por los privilegios y poder sacerdotal que les llegaba, etcétera. Un látigo es un instrumento de control más obvio que los salarios, y éstos más conspicuos que los privilegios sacerdotales, y los privilegios más obvios que las perspectivas de una vida futura llena de bienestar. En los resultados existen las correspondientes diferencias. El esclavo se escapará si puede; el soldado o el capataz renunciarán al puesto o se declararán en huelga si las contingencias económicas son demasiado débiles; el faraón se desentenderá de sus sacerdotes y empezará una nueva religión si el tesoro anda en apuros; y los sacerdotes cambiarán su apoyo por un rival. Debemos diferenciar los ejemplos conspicuos de control, porque dada su rudeza y claridad de efecto, parece que empiezan algo; pero es un gran error hacer a un lado las formas no visibles.

La relación entre controlador y controlado es recíproca. El científico, en el laboratorio, al estudiar el comportamiento de una paloma enseña contingencias y observa los efectos. Su aparato ejerce un control conspicuo sobre la paloma, pero no debemos pasar por alto el control ejercido por la paloma. La conducta de ésta ha determinado el diseño del aparato y los procedimientos que se usan. Este control recíproco es característico de toda la ciencia. Como dijera Francis Bacon, para ordenar la naturaleza hay que obedecerla. El científico que diseña un ciclotrón está bajo el control de las partículas que estudia. El comportamiento con el que un progenitor controla a su hijo, sea aversivamente o por reforzamiento positivo, está moldeado y mantenido según las respuestas del

niño. Un psicoterapeuta cambia el comportamiento de su paciente de manera que ha sido conformado y mantenido por su éxito en alterar dicha conducta. Un gobierno o religión prescribe o impone sanciones seleccionadas por su efectividad en controlar al ciudadano o al fiel. Un patrón induce a sus empleados a trabajar industriosa y atentamente con sistemas salariales determinados por sus efectos en la conducta. Las prácticas pedagógicas del maestro son moldeadas y mantenidas por los efectos que producen en los alumnos. En sentido muy real, el esclavo controla al esclavizador, el hijo al padre, el paciente al terapeuta, el ciudadano al gobierno, el fiel al sacerdote, el empleado al patrón y el alumno al maestro.

Es cierto que el físico diseña un ciclotrón *para* controlar el comportamiento de ciertas partículas subatómicas; las partículas no se comportan de manera característica propia *para* obligarle a él a que se comporte así. El capataz de esclavos emplea el látigo *para* que el esclavo trabaje; los esclavos no trabajan *para* inducir al capataz a que use el látigo. La intención o propósito que se implica en la palabra "para" depende del grado en que las consecuencias logran alterar el comportamiento y, por tanto, el grado en que se han de tomar en cuenta para explicarlo. Esa partícula no queda afectada por las consecuencias en su acción y no existe motivo para hablar de su intención o propósito, pero el esclavo puede quedar afectado por las consecuencias de su acción. El control recíproco no necesariamente es intencional en ambas direcciones, pero se convierte en tal cuando se dejan sentir las consecuencias. La madre aprende a arrullar y a pasear a su bebé para que no llore, y puede aprender a hacer tal cosa antes de que el bebé se ponga a llorar para que lo carguen. Durante un tiempo sólo el comportamiento de la madre es intencional, pero también el del bebé se puede convertir en intencional... .

El gran problema consiste en manejar adecuadamente el anticontrol efectivo y, por tanto, generar ciertas consecuencias importantes que tengan que ver con el comportamiento del controlador. Se tienen algunos ejemplos clásicos de la falta de equilibrio entre control y anticontrol cuando aquél se delega y el anticontrol entonces se convierte en inefectivo. Los hospitales de psicóticos y las instituciones para retrasados, huérfanos y ancianos se distinguen por su débil anticontrol, porque quienes se encargan del bienestar de esa gente con frecuencia no saben de qué se trata. Las prisiones ofrecen poca oportunidad de anticontrol como indican las prácticas más comunes de vigilancia. El control y el anticontrol pueden dislocarse cuando las agencias especializadas se encargan del control. Las contingencias informales quedan sujetas a ajustes rápidos a medida que cambian sus efectos, pero las contingencias que las organizaciones dejan en manos de especialistas, pueden quedar intactas por muchas de las consecuencias. Quienes pagan la edu-

cación, por ejemplo, pierden el contacto con lo que es enseñado y con los métodos que se usan. El maestro está sujeto sólo al anticontrol ejercido por el alumno. Por lo mismo, la escuela puede volverse del todo autocrática y anárquica, y lo que se enseña queda pasado de moda con respecto a los cambios del mundo o se reduce a las cosas que los propios alumnos consienten en estudiar. Existe un problema similar en jurisprudencia cuando se siguen imponiendo leyes que ya no son apropiadas a las prácticas del común de la gente. Las reglas nunca generan una conducta exactamente apropiada a las contingencias de las cuales se han derivado, y la discrepancia se hace peor cuando las contingencias cambian y permanecen inviolables las reglas. De manera similar, los valores impuestos a los bienes de producción por las empresas económicas pueden perder su correspondencia con los efectos reforzantes de dichos bienes, a medida que estos últimos cambien. En breve, una agencia organizada que se muestra insensible a las consecuencias de sus prácticas, no está sujeta a tipos importantes de anticontrol.

El autogobierno a menudo parece resolver el problema identificando al controlador con el otro lado. El principio de convertir al controlador en miembro del grupo al que controla, se debe aplicar al diseñador de una cultura. La persona que enseña un instrumento para su propio uso, presumiblemente toma en cuenta los intereses del usuario, y probablemente hará lo mismo quien diseñe un ambiente social en el que tenga que vivir. Seleccionará bienes y valores que sean importantes y dispondrá el tipo de contingencias al que se pueda adaptar. En una democracia, el controlador se encuentra entre los controlados, aunque se conduzca de manera diferente en ambos roles. Veremos posteriormente que existe un sentido en el que la cultura se controla a sí misma, de la misma manera como una persona se controla a sí misma; pero este proceso exige un análisis escrupuloso.

El diseño intencional de una cultura, con la implicación de que se debe controlar la conducta, a veces se considera ética o moralmente malo. A la ética y a la moral les interesa de manera particular poner en juego las consecuencias más remotas de la conducta. Existe una moralidad de consecuencias naturales. ¿Cómo se abstendrá una persona de comer manjares deliciosos si luego se va a enfermar? O, ¿cómo someterse al dolor y al agotamiento para lograr la seguridad? Las contingencias sociales tienen más probabilidad de suscitar la cuestión moral y ética. (Como hemos advertido, los términos se refieren a las costumbres de los grupos.) ¿Cómo se abstendrá una persona de tomar los bienes que pertenecen a otros para evitar el castigo que pueda seguir? O, ¿cómo someterse al dolor y al agotamiento para conseguir su aprobación?

La cuestión práctica que ya hemos considerado es cómo se puede hacer que las consecuencias remotas sean efectivas.[13] Sin auxilio, la persona adquiere muy poca conducta moral o ética bajo consecuencias

tanto naturales como sociales. El grupo proporciona contingencias de sostén cuando describe sus prácticas en los códigos o en las reglas que le explican al individuo cómo debe comportarse, y cuando impone esas reglas con contingencias suplementarias. Las máximas, los proverbios y otras formas de sabiduría popular dan a la persona razones para obedecer las reglas. Los gobiernos y las religiones formulan las contingencias que mantienen algo más explícitamente, mientras que la educación imparte reglas que hacen posible satisfacer tanto las contingencias naturales como las sociales, sin quedar directamente expuesta a ellas.

Todo esto es parte del ambiente social llamado cultura, y el efecto principal, como hemos visto, es lograr que el individuo quede bajo el control de las consecuencias más remotas de su conducta. Tal efecto ha tenido un valor de supervivencia en el proceso de la evolución cultural, puesto que las prácticas se van desenvolviendo por la razón de que quienes las practican van mejorando. Existe un tipo de moralidad natural que ocurre tanto en la evolución biológica como en la cultural. La evolución biológica ha hecho que la especie humana se vuelva más sensible a su ambiente y más hábil para enfrentarse al mismo; la evolución cultural fue posible por la evolución biológica, y ha llevado al organismo humano a un control más generalizado del ambiente.

Decimos que hay algo "moralmente malo" en el Estado totalitario, en las casas de juego, en los salarios a destajo sin control, en la venta de drogas o en la exagerada influencia personal, no por algún conjunto absoluto de valores, sino porque todas esas cosas tienen consecuencias aversivas. Esas consecuencias son demoradas, y la ciencia que esclarece su relación con la conducta está en óptima posición para especificar un mundo mejor en el sentido ético o moral. No es cierto, por tanto, que el científico empírico tenga que negar que pueda haber "una preocupación científica por los valores y metas humanos y políticos", o que la moralidad, la justicia y el orden bajo la ley estén "más allá de la supervivencia".

Hay un valor especial en la práctica científica que también viene al caso. El científico labora bajo contingencias que reducen los reforzadores personales inmediatos. No hay científico que sea "puro", en el sentido de que quede fuera del alcance de reforzadores inmediatos, pero hay otras consecuencias de su conducta que desempeñan un papel importante.[14] Si diseña un experimento de una manera particular o detiene el experimento en un punto determinado, porque el resultado entonces va a confirmar una teoría que llevará su nombre o tendrá usos industriales de los que sacará provecho o impresionará a las agencias que patrocinan su investigación, casi con seguridad tendrá problemas. Los resultados publicados de los científicos están sujetos a una comprobación rápida de otros, y el científico que se deja arrastrar por las consecuencias que no son parte de su materia, probablemente pasará apuros. Decir que los

científicos, por lo tanto, son más morales o éticos que la demás gente o que han desarrollado un sentido ético más perfilado, es cometer el error de atribuir al científico lo que en realidad es una característica del ambiente en el que trabaja.

Casi todo el mundo emite juicios éticos y morales, pero esto no quiere decir que la especie humana tenga "una necesidad o exigencia innata de normas éticas".[15] (Podríamos decir de igual manera que tiene una necesidad o exigencia innata de comportamiento anético, puesto que todo el mundo se comporta de vez en cuando anéticamente.) El hombre no se ha desarrollado como animal ético o moral; ha alcanzado el punto en el que ha construido una cultura ética o moral; difiere de los demás animales no en que posee un sentido moral o ético, sino en que ha sido capaz de generar un ambiente social moral o ético.

Lo que se necesita es un control más "intencional", no menos, y éste es un importante problema de ingeniería. El bien de una cultura no puede funcionar como fuente de genuinos reforzadores para el individuo, y los reforzadores obligados por las culturas a que induzcan a sus miembros a trabajar para su supervivencia, con frecuencia entran en conflicto con los reforzadores personales. El número de personas dedicadas explícitamente a mejorar los modelos de los automóviles, por ejemplo, debe exceder con mucho al número de quienes se dedican a mejorar la vida en los barrios de la ciudad. No es que el automóvil sea más importante que el modo de vivir, sino más bien que las contingencias económicas que inducen a la gente a mejorar los modelos, son muy poderosas. Provienen de los reforzadores personales de quienes fabrican automóviles. No hay reforzadores de vigor comparable que fomenten la ingeniería de la pura supervivencia de una cultura. Es evidente que también la tecnología de la industria automovilística está mucho más adelantada que la tecnología de la conducta. Estos hechos no hacen más que subrayar la importancia de la amenaza constituida por las literaturas de la libertad y de la dignidad.

Desde siempre el ocio ha ido ligado con la productividad artística, literaria y científica. La persona tiene que disponer de tiempo libre para dedicarse a tales actividades, y sólo una sociedad razonablemente rica puede patrocinarlas en gran escala. Pero el ocio no necesariamente conduce al arte, la literatura o la ciencia; se requieren condiciones culturales especiales. Quienes se dedican a la supervivencia de su cultura, considerarán de cerca aquellas contingencias que permanecen cuando las contingencias exigentes de la vida diaria han quedado atenuadas.

Se suele decir que una cultura rica puede permitirse el ocio, pero no podemos estar muy seguros de ello. Es fácil que quienes trabajan

arduamente confundan un estado de holganza con el reforzamiento, porque en parte con frecuencia lo acompaña, además de que la felicidad, al igual que la libertad, se ha entendido desde siempre como hacer lo que a uno le plazca; no obstante, su efecto real sobre el comportamiento humano puede constituir una amenaza para la supervivencia de la cultura. El potencial enorme de quienes no tienen nada que hacer, no puede ser pasado por alto; pueden ser productivos o destructivos, conservadores o consumidores; pueden alcanzar los límites de sus capacidades o quedar reducidos a máquinas; pueden dar apoyo a la cultura si son fuertemente reforzados por ella o desertar si la vida les resulta tediosa; pueden o no estar preparados para actuar con efectividad una vez que el ocio se acabe.

El ocio es uno de los grandes problemas de quienes se ocupan de la supervivencia de una cultura, porque todo intento de controlar lo que hace una persona cuando no requiere hacer nada, probablemente será atacado como una intromisión indebida. La vida, la libertad y la procuración de la dicha, son derechos básicos. Pero eran los derechos del individuo y fueron alistados como tales en una época en que las literaturas de la libertad y de la dignidad trataban de engrandecer al individuo. No obstante, su alcance en la supervivencia de una cultura es de una dimensión menor.

El diseñador de una cultura no es ningún entrometido. No procede perturbando un proceso natural, sino que es parte del mismo. El genetista que cambia las características de una especie por cría selectiva o por alteración de genes, puede parecer que se entromete en la evolución biológica, pero actúa así porque su especie ha evolucionado al grado de poder fundar una ciencia de la genética y una cultura que induce a sus miembros a tomar en cuenta el futuro de la especie.

Quienes han sido inducidos por su cultura a actuar afianzando la supervivencia mediante un diseño, deben aceptar el hecho de que están alterando las condiciones en las que viven las personas y, por tanto, efectuando el control del comportamiento humano. El buen gobierno, tanto como el malo, son asuntos de control de la conducta humana, y lo mismo se puede decir tanto de las buenas condiciones de incentivo como de la explotación, tanto de la buena enseñanza como del ejercicio punitivo. Nada se obtiene usando palabras más suaves. Si nos contentamos con sólo "influir" en la gente, no iremos lejos del significado original de esta palabra: "un pensamiento fluido y etéreo que proviene de las estrellas y afecta las acciones de los hombres".

Atacar las prácticas de control, es claro, constituye una forma de anticontrol; puede redundar en beneficios innumerables si se escogen por lo mismo mejores prácticas de control. Pero las literaturas de la libertad y de la dignidad han cometido el error de suponer que más bien suprimen el control en vez de corregirlo. El control recíproco por

el que se va desenvolviendo una cultura queda perturbado entonces. Rehusarse a ejercer el control disponible porque en un sentido o en otro todo control está equivocado, equivale a retirar posibles formas importantes de anticontrol. Ya hemos visto algunas de las consecuencias. Las medidas punitivas, que por lo demás han cooperado en eliminar las literaturas de la dignidad y de la libertad, son las que entonces se fomentan. La preferencia por métodos que no hacen visible el control o lo disfrazan, condena a aquellos que se encuentran en posición de ejercer un anticontrol constructivo al uso de medidas endebles.

Esto podría ser una mutación cultural letal. Nuestra cultura ha producido la ciencia y la tecnología que necesita para sobrevivir; posee la riqueza que se requiere para la acción efectiva; en considerable grado se preocupa por su propio futuro. Pero si continúa escogiendo la libertad y la dignidad, en vez de su propia supervivencia, como valor principal, entonces es posible que haya alguna otra cultura que ejerza una contribución mayor al futuro. El adalid de la libertad y de la dignidad continuará entonces diciéndose, al igual que el satán de Milton, que "posee una mente que no cambiarán ni el lugar ni el tiempo",[16] y una identidad personal autosuficiente en todo ("¿qué importa a dónde si seré siempre el mismo?"); pero, no obstante, seguirá encontrándose en el infierno, sin otro consuelo que la ilusión de que "aquí al menos estaré libre".

NOTAS DE REFERENCIAS

1 Platón, *Menón.*

2 Citado por W.A. Kaufmann en D. Shakow, "Ethics for a Scientific Age: Some Moral Aspects of Psychoanalysis", *The Psychoanalytic Review*; otoño, 1965, 52, No. 3.

3 A. de Tocqueville, *Democracy in America*, traducido por Henry Reeve, Sever & Francis, Cambridge, 1963.

4 R.B. Perry, *Pacific Spring*, 1953.

5 Ver B.F. Skinner, *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1957, Capítulo 10.

6 Ver B.F. Skinner, *Science and Human Behaviour*, Macmillan, Nueva York, 1953, Capítulo 7.

7 *Time*, 13 de octubre de 1967.

8 Para una colección conveniente de informes sobre la manipulación de la contingencia, ver R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (a su cargo), *Control of Human Behaviour*, Volúmenes 1 y 2, Scott, Foresman, Glenview, Illinois, 1966 y 1970.

9 Para una discusión de las utopías como culturas experimentales, ver B.F. Skinner, *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1969.

10 La más conocida es sin duda *Un mundo feliz* (1932) de Aldous Huxley. Era una sátira, pero Huxley se retractó y probó su arte en una versión seria: *Island* (1962). La psicología dominante del siglo XX, el psicoanálisis, no ha aovado utopías. El *Walden Dos* del autor describe una comunidad diseñada esencialmente sobre los principios que aparecen en este libro.

11 W. Lippman, *The New York Times*, 14 de septiembre de 1969.

12 J.W. Krutch, *The Measure of Man*, Bobbs-Merril, Indianápolis, 1954.

13 Ver M. Holroyd, *Lytton Strachey: The Unknown Years*, William Heinemann, Londres, 1967. Según Holroyd, el concepto de conducta moral de G.E. Moore se puede resumir como la predicción inteligente de consecuencias prácticas. Pero lo importante no es predecir las consecuencias, sino correlacionarlas con el comportamiento del individuo.

14 Ver P.W. Bridgman, "Struggle for Intellectual Integrity", *Harper's Magazine*, diciembre de 1933.

15 Ver G.G. Simpson, *The Meaning of Evolution*, Yale University Press, Nueva Haven, 1960.

16 John Milton, *El Paraíso perdido*, Libro I, Colección Austral, Espasa Calpe.

7. A.S. NEILL

Comentario

Biografía

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) nació en la pequeña ciudad escocesa de Forfar, a unos 24 kilómetros de Dundee. Su padre, George Neill, fue maestro de escuela y desde 1876 tenía a su cargo un aula en el pueblo vecino de Kingsmuir, donde Neill, junto con sus tres hermanas, recibió su primera educación. Sin embargo no fue un buen escolar y a la edad de 14 años partió para trabajar en la ciudad de Edimburgo, que se halla a 112 kilómetros y medio al sur; luego regresó a Forfar, donde permaneció escasamente dos años. En 1899, cuando tenía 16 años, se hizo aprendiz de maestro de escuela y durante los cuatro años siguientes permaneció así sin aparente entusiasmo. Como en su tiempo de aprendizaje no logró aprobar en la escuela normal, fue dando clases como maestro no recibido en Dundee. Fue allí donde sintió por primera vez la presión de satisfacer las exigencias de la sociedad y, después de estudiar "empollando", pasó el examen para matricularse en la Universidad de Edimburgo. Se graduó en 1905 con el título de maestro en artes (Edimburgo, lo mismo que otras universidades escocesas, lo denominan título de maestría, aunque en realidad equivale al de bachiller), especializándose en literatura inglesa, aunque no parece que lo impresionara mucho, porque todo era áridamente escolástico. Después pasó doce años enseñando en escuelas estatales de Escocia.

Para entonces la Gran Guerra (1914-1918) estaba en su fase más sangrienta, y en 1917 Neill entró a filas en el ejército británico. Cuando fue licenciado, su vida empezó a tomar un carácter más determinado. Enseñó durante dos años en la nueva escuela experimental King Alfred, y luego, en 1921, fue editor asistente de la señora Ensor, fundadora del New Education Fellowship, que editaba el periódico trimestral *Education for the New Era*. Sin embargo, fue despedido en el mismo año debido a sus opiniones divergentes. Para esta época ya había decidido dedicarse a la educación, pero no al tipo de educación que se solía dar. Neill había sido educado en el sistema de disciplina formal y de memorización verbal abstracta de las asignaturas, en una atmósfera duramen-

te represiva que Dewey había atacado hacía más de 20 años, en los que tenía que enseñar aunque deseara mejorar la escuela y liberar al niño. Se le presentó la ocasión en el mismo 1921 al dejar la asistencia editorial. En Dresde, Alemania, se había abierto una escuela progresista basada en los principios del movimiento eurrítmico, fundado por Jacques Dalcroze, que buscaba educar a través de la acción expresiva. Una de las principales patrocinadoras de la escuela, la señora Neustatter, invitó a Neill a la escuela de Hellerau, suburbio de Dresde, para que participara en esa empresa educativa basada en las artes, las artesanías, la música y la danza; o sea, en el principio de hacer de la educación el desarrollo del yo a base de la participación creativa en actividades interesantes. Alemania, sin embargo, estaba pasando por serias dificultades políticas y sociales a consecuencia de la Gran Guerra, y la escuela tuvo que cerrar en 1923, trasladándose a lo que parecía un lugar más quieto y hasta ideal, cerca de Viena, en un monasterio abandonado en la cumbre de la montaña Sonntagberg. Pero al cabo de un año empezaron a surgir fricciones con los residentes del lugar, quienes, por sus actitudes sociales estrictas, encontraban inaceptables las actividades de la escuela progresista.

Así que en 1924 Neill regresó a Inglaterra, al Lyme Regis, en la costa del sur, a unos 48 kilómetros al este de Exeter, acompañado por la señora Neustatter, con la que se casó en 1927. Abrieron allí una escuela progresista a la que llamaron Summerhill, tomando el nombre del predio. La escuela progresó, aunque el número de alumnos matriculados permaneció reducido, de ordinario eran unos 40. En 1927 fue trasladada a Leiston, en Suffolk, a unos 160 kilómetros al norte de Londres, donde siguió funcionando bajo el mismo nombre. Neill se encargó de la escuela hasta su muerte, en septiembre de 1973.

Características fundamentales del pensamiento educativo de Neill

Una característica sobresaliente del enfoque pedagógico de Neill es su insistencia en lo que llamaba la libertad del niño. Su lealtad de por vida en esta creencia y su empeño durante medio siglo de ponerla en práctica y extenderla, constituye su más importante innovación. En breve, Neill creía, asemejándose en ciertos aspectos a Rousseau, que nunca se debe obligar al niño a que aprenda; se debe permitir que siga su propio camino y que busque aprender sólo por sus propias necesidades e impulsos interiores. A consecuencia de mantener y practicar esta creencia, principalmente en la escuela de Summerhill, se ganó considerable publicidad, una tremenda oposición y cierto número de dedicados discípulos. Aunque sus ideas resisten por lo general que se les conjunte en una teoría racional y coherente de aplicación general, siempre han fascinado a los pedagogos y a los maestros progresistas; de hecho son muy

conocidas y con frecuencia se organizan discusiones en torno a ellas. Se alega en contra de él que su sistema sólo funcionó debido a su poderosa personalidad; según muchos pensadores, sin su carisma ese enfoque libertario fracasaría. Neill deniega extenuadamente tal cosa y sostiene en su enorme cantidad de libros (unos veinte en total, aunque continuó reelaborando el mismo material) que su doctrina es una teoría general, independiente de su propia persona.

¿Por qué Neill, deliberadamente y sin titubear, persistió en ese sistema de por vida, en oposición total al sistema educativo establecido? ¿Por qué aguantó insultos, hostigamiento y antagonismo violento durante 50 años en defensa de su ideal de la libertad del niño? ¿Y en Inglaterra, al menos, salvo sus pocos seguidores devotos, prácticamente solo? La respuesta está en gran parte en su filosofía personal.

Neill escribió acerca de su austera educación calvinista en la que se le imbuyó el temor a Dios (lo mismo que a la mayoría de los niños de la Escocia decimonónica) con una tira de cuero (denominada "disciplinas"). También revela que le preocupaba de manera particular la supresión excesivamente morbosa del interés de los niños por los asuntos sexuales. Tras haber sentido fuerte aversión intuitiva hacia la educación formal en un periodo en que los niños debían estudiar despiadadamente para exámenes públicos, en los que él mismo fracasó, llegó a la conclusión, durante la Primera Guerra Mundial, de que la civilización era decadente y de que quizá estaba finiquitada; se requería algo totalmente nuevo.

Tras la Gran Guerra aparecieron signos promisorios de una nueva era y empezaron a surgir movimientos de vanguardia de todo tipo, lo que quizá se refleje más vívidamente en el arte de aquella época. La nueva escuela de pintores abandonó las composiciones formalmente realistas, extendidas en melosas capas de barniz, y por el contrario salpicaban la tela con colores brillantes con tal intensidad y aparente falta de moderación, que en Francia fueron llamados "bestias salvajes" (*les Fauves*). Los escultores ya no hicieron copias de figuras humanas, práctica que se había visto como inevitable en sus concepciones en piedra, y en su lugar trataron de ayudar a la piedra a volverse más expresiva de su "yo" latente. Aparecieron nuevos criterios artísticos: adecuación al propósito, forma determinada por la función, economía de diseño, expresión personal, etcétera. Esto influyó en la arquitectura, donde el ornamento clásico propio del renacimiento decimonónico fue sustituido por formas austeras simples, a base de superficies de vidrio y acero. Estas ideas también se trasladaron a otros movimientos sociales, y fue por esa época cuando campeaba el psicoanálisis. Siguiendo la labor pionera de Freud, Adler y Jung, el movimiento psicoanalítico fue cobrando fuerza después de la guerra, quedando bien establecido en círculos intelectuales de vanguardia. Neill se sintió atraído de inmediato por sus teorías, las que aceptó durante el resto de su vida.

El psicoanálisis no es sólo una escuela de pensamiento psicológico; por el contrario, se caracteriza por múltiples teorías, a veces contrapuestas, demasiado complejas para resumirlas aquí. En rasgos generales, sin embargo, su doctrina central es el concepto del *yo*: la personalidad única de cada individuo. Ese *yo* se establece genéticamente en la concepción; es dotado de una "naturaleza" que contiene sus propios patrones de crecimiento y desarrollo para el futuro. Más aún, algunos teóricos del movimiento psicoanalista han aplicado un lenguaje de metáforas orgánicas para explicar sus ideas, y emplean con toda libertad palabras como "crecimiento", "abrirse" y "desarrollo". Si se considera el *yo* desde este punto de vista, entonces la vida se convierte en una secuencia orgánica, como un abrirse progresivo de latencias internas hacia un "florecimiento" de la forma madura. Según esto, la educación debe ser un "cultivar", un proporcionar las condiciones óptimas para el crecimiento, una atención cuidadosa para procurar que el abrirse no sea estorbado ni reprimido.

Unos cuantos educadores de la "nueva era" trataron de idear teorías y prácticas pedagógicas sobre esa base, especialmente en Europa, y en todos ellos el concepto clave era la libertad. Neill tomó la idea muy rápidamente, al menos ya para principios de la década de 1920. La libertad, según él, es una ausencia de constricciones sobre el niño, es una condición donde se permite a la personalidad latente desarrollarse de la manera que prefiera, aunque con el presupuesto de que el "yo" inherente es bueno, y bajo tales condiciones crecerá por tanto por el "buen camino". Para Neill, el "bien" se define por los resultados del crecimiento; el proceso determina el producto, en lo que se opone diametralmente a Platón, y está en total acuerdo con Rousseau.

Si la teoría de Neill es cierta, resulta claro entonces que casi todos los procedimientos pedagógicos de la civilización occidental están errados, y desde luego esto es lo que sostiene Neill. Al proponer su teoría, atacó de frente los conceptos contemporáneos de educación y la mayor parte de la práctica escolar. Sus objeciones son semejantes a las de Rousseau y Dewey, por lo cual no es preciso explicarlas aquí otra vez.

No obstante, la teoría de Neill no es tan ingenua y somera como con frecuencia alegan sus críticos. Sostiene que los procesos del crecimiento y desarrollo van guiados por alguna especie de mecanismo regulador. Neill no sabe decir en qué consiste éste (sus percepciones parecen ser en gran medida intuitivas), pero señala que nuestro conocimiento de la psicología humana es bastante imperfecto todavía. Por los años en que llevaba a la práctica sus ideas, iba a la cabeza de gran parte de la investigación psicológica, la que subsiguientemente apoyó su teoría. De manera particular, Neill se fundó en una suerte de teo-

ría "gradual" implícita del desarrollo moral, la que cada vez se hace más explícita en las investigaciones de Piaget, Bronfenbrenner y Kohlberg, entre otros. Neill sostiene que si genuinamente buscamos que cada ser humano alcance su plena estatura como persona, hemos de permitir que las fuerzas del crecimiento y desarrollo interior operen naturalmente, para lo que es esencial la libertad, en el sentido de ausencia de restricciones.

Pero si se ha de emplear la idea de crecimiento y desarrollo, es preciso algún tipo de finalidad o meta, como sostuvo claramente Dewey. ¿Qué dice Neill a este respecto? Por principio de cuentas es mucho menos explícito de lo que se podría esperar; Neill apela simplemente una vez más al concepto de la naturaleza, sugiriendo que la meta es el logro del ideal del *yo*, y que tal logro se caracteriza por la felicidad. En este respecto no está lejos de la posición aristotélica, pues Neill considera la felicidad como aquella condición en la que el individuo participa en la sociedad en un equilibrio completo, con capacidades latentes tan cultivadas que participa significativamente y con un sentido satisfactorio de trabajar óptimamente. Es difícil definir la felicidad con exactitud, aunque tiene una cualidad en gran medida estética: proviene del sentido cotidiano del desenvolvimiento y satisfacción con la propia participación en la vida.

Las implicaciones de eso para la educación están en contraste radical con las prácticas usuales, puesto que la educación en sí —en opinión de Neill— se considera como la disposición de un ambiente que dé apoyo a la necesidad que tiene el niño de desarrollar sus potencialidades. Idealmente no debería haber ningún plan de estudios fijo, y toda la cultura de la civilización debería ser un reino emocionante donde el niño pudiera explorar y participar en aquellas características que interesan a sus necesidades personales. La vida es en realidad un viaje del *yo*. Las asignaturas, en el sentido formalmente organizado, no son enormemente importantes, aunque las teorías de Neill no tratan de la base filosófica del conocimiento. En esa especie de situación de aprendizaje, el maestro debe actuar psicoanalíticamente; su tarea consiste en ayudar al niño evitando dirigirlo lo más posible, de manera que pueda proseguir sus investigaciones y la búsqueda del *yo* particular. Sobre todo, el maestro no debe imponer su propia voluntad o su personalidad sobre el niño, y por tanto es canon de tal procedimiento que todo castigo y coerción deben quedar abandonados. Al niño no hay que obligarlo a que haga algo, y ello por dos buenas razones: porque la obligación vicia el principio de la libertad, que es necesario para el debido desarrollo del *yo*, y porque las cosas que se aprenden bajo coerción no se integran del todo al yo.

Es el campo del desarrollo de la moralidad donde la teoría de Neill ha engendrado máxima oposición y crítica. Neill sostiene que el reino

moral no tiene ningún carácter absoluto, en contraposición a lo que se le impuso a él mismo desde niño. La moralidad es fundamentalmente un proceso social y si tiene algunos absolutos, todos parten de un principio cardinal de respeto por el individuo. Por lo tanto, la propiedad privada se justifica porque pertenece al individuo y ayuda a mantenerlo. Sin embargo, ¿qué sucede cuando hay algún conflicto de intereses? ¿Cómo resuelve esto Neill? ¿Qué dice del régimen legal? Por desgracia es aquí donde se muestra vago en extremo. En la escuela de Summerhill es evidente que a veces toma decisiones autoritarias y actúa como *deus ex machina.** Sin embargo, por lo general deja que los procesos grupales operen donde sea posible y permite que las decisiones provengan de los propios niños. Y los ejemplos que cita de sus decisiones, que a veces aparecen escritas como reglas formales, muestran que los conceptos morales resultantes van acordes con los de los niños de cualquier otra parte.

¿Cómo funcionó en la práctica esta teoría? Por principio de cuentas, Neill siempre tuvo una escuela reducida, cuya matrícula variaba de 10 a 70 alumnos, con una media estable de unos 40, y tenía el auxilio de hasta media docena de ayudantes. Summerhill siempre fue además internado completo, y su clientela jamás fue una muestra típica. Neill admitió sin ambages que los niños eran atípicos, especialmente en los primeros años de la escuela; niños problemáticos, provenientes de hogares quebrantados o excéntricos, etcétera. Por lo tanto, algunos de los actos irresponsables de estos niños habrían ocurrido cualquiera que hubiera sido la escuela a la que asistiesen. No obstante, Neill perseveró en sus creencias y sostuvo que jamás exigió a ningún niño que aprendiera: sólo a medida que el niño la busca, se le da la enseñanza. No obstante, jamás se ha puesto totalmente a prueba su manera de proceder. En Inglaterra, las autoridades educativas ejercen algún control, y Neill con frecuencia alegaba que ello constituía una corta pisa al florecimiento pleno de su teoría. Se dispone de un plan de estudios normal (para aquellos niños que asisten libremente a clase) porque es el único modo de hacer que obtengan los créditos necesarios para emplearse o para lo demás en el mundo exterior.

Para ser justos, hay que decir que la teoría de Neill —su innovación— jamás ha podido ser probada adecuadamente, debido a los apremios de la sociedad. Pero no es menos justo decir que la teoría de Neill no funcionaría en su generalidad, porque no está asentada sistemáticamente sobre una base filosófica. En lo básico está limitada porque no tiene un concepto claro de la existencia o del conocimiento, y su ética es para un pequeño grupo social, sin contacto con la

* Dios de tramoya, que se hace aparecer cuando conviene (T.).

sociedad en general. En efecto, no manifiesta un entendimiento profundo de la función de los niveles superiores de la cultura. Todo su enfoque hacia la educación y ante la libertad puede verse como un ingenioso método pedagógico que disimula la renuncia del maestro a tomar responsabilidades, pues el sistema de Neill insiste tanto en la automotivación y en el impulso permanente para adquirir el conocimiento según la capacidad personal, que en realidad conduce a la supervivencia del más fuerte, que en este caso son los alumnos más motivados e inteligentes. Es la consideración de estos asuntos y las muchas cuestiones que inevitablemente generan, lo que hace tan interesantes y emocionantes las ideas educativas de A.S. Neill. No hay duda de que, dado que nuestro mundo se vuelve más complejo y por lo tanto menos libre, el pensamiento de Neill cobrará siempre mayor interés.

Al examinar las ideas de Neill, aparecen muchos puntos controvertidos que se deben considerar. El meollo, sin embargo, es su idea de la libertad. ¿Qué significa esa libertad? Nos señala que es la ausencia de restricciones sobre el individuo, pero también está la noción de libertad como oportunidad de actuar en el mejor interés de uno mismo, lo que supone cortapisas sobre los deseos conflictivos. ¿Se pueden reconciliar esos dos enfoques a la libertad? Y, ¿distingue Neill satisfactoriamente entre libertad y libertinaje? Además, toda la cuestión de la relación entre filosofía y teoría pedagógica debe ser tomada en cuenta cuando se trata de Neill. ¿Se necesita que una teoría general de la educación incluya teorías específicas de la existencia, del conocimiento o de los valores, o se pueden pasar por alto todas estas cosas? ¿La fe psicoanalítica es de hecho base suficiente sobre la cual asentar una teoría general de la educación que incluya teorías específicas de la existencia, del conocimiento o de los valores, o se pueden pasar por alto todas estas cosas? ¿La fe psicoanalítica es de hecho base suficiente sobre la cual asentar una teoría general sobre educación? ¿Puede esta fe proporcionar el crecimiento moral? Más aún, ¿es necesario para la sociedad un reino moral?, y en tal caso, ¿cómo entramos en él? En caso contrario, ¿cómo puede operar la sociedad? Éstas son unas cuantas preguntas que suscita su labor, y todas son de capital importancia cuando se pondera la naturaleza y las metas de la educación. La propia contribución de Neill a esa revisión de las prácticas educativas, que es lo que constituye su innovación, se puede expresar como un intento de proseguir congruente e incesantemente las implicaciones educativas de una creencia filosófica en la libertad, combinada con la entrega psicológica al psicoanálisis dentro de la institución de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

A.S. Neill escribió unos veinte libros, muchos de los cuales contenían partes de sus obras anteriores. Publicó la mayoría de ellos con Herbert Jenkins, de Londres. En la siguiente lista se presentan los que fueron publicados en otras editoriales.

A Dominie's Log, 1915
A Dominie Dismissed, 1916
Booming of Bunkie, 1919
A Dominie in Doubt, 1920
Carroty Broon, 1920
A Dominie Abroad, 1922
A Dominie's Five, 1924
The Problem Child, 1926
The Problem Parent, 1932
Is Scotland Educated?, Routledge y Kegan Paul, Londres, 1936
That Dreadful School, 1937
Last Man Alive, 1938
The Problem Teacher, 1940
Hearts not Heads in the School, 1944
The problem Family, 1949
The Free Child, 1953
Summerhill: A radical Approach to education, Gollancz, Londres, 1962; Penguin, 1968.
Freedom-Not License! Hart Publishing Co., Nueva York, 1966.
Talking of Summerhill, Gollancz, Londres, 1967.

Summerhill ha sido publicado por el Fondo de Cultura Económica, México.

También ha publicado *Summerhill pro y contra* (de varios autores). La editorial Extemporáneos ha publicado *Diario de Summerhill*, de Bjarne Segefjord.

Selecciones

Estas selecciones de A.S. Neill tratan de los aspectos críticos de su teoría pedagógica y han sido tomadas de tres de sus libros: Hearts not Heads in the School, Summerhill *y* Talking of Summerhill.

El enfoque psicoanalítico de Neill, en lo que se refiere a la escuela, se ilustra con dos capítulos de Hearts not Heads in the School *(Corazones, no cabezas en la escuela). Aquí expresa su opinión de que sabemos tan poco acerca de la psicología del crecimiento humano, que resulta peligroso interferir en él imponiendo nuestras nociones preconcebidas. Por el contrario, los maestros deberían ser en extremo cautos y actuar meramente como observadores de los niños, sin proyectar en el aula sus propios problemas y actitudes psicológicas.*

La segunda selección, tomada de la compilación de 1968 de sus obras anteriores, da la definición sucinta de educación, según Neill. Al sostener que la meta de la educación es la felicidad, elabora su tema urgiendo que la autoexpresión, el sentimiento y el juego son mucho más importantes para el niño en crecimiento que las lecciones formales y los logros cognoscitivos. Y esto tiene consecuencias profundísimas en su manera de ver los premios y castigos, como lo muestra la lectura.

Neill siempre ha tenido que soportar un alud de objeciones, a muchas de las cuales responde en sus libros. La tercera y cuarta selecciones de Neill son un extracto de preguntas y respuestas que ilustra su reacción ante tales objeciones y que han sido tomadas tanto de Summerhill *como de* Talking of Summerhill.

Corazones, no cabezas en la escuela

Capítulo 8. La libertad en la educación

Recuerdo a un periodista fotógrafo que vino a mi escuela con su cámara. Me lo encontré en el camino de entrada y me preguntó si podía tomar algunas instantáneas. Asentí y lo conduje a la casa. De golpe se detuvo y se quedó mirándome.

—¿No me he equivocado de lugar?— preguntó.

—No sé –dije–, pero esto es la escuela de Summerhill.

—¿La escuela de la libertad?— preguntó, y yo asentí. Y siguió mirando el edificio de una manera perpleja.

—Bueno –dijo–. Si esto es una escuela libre, ¿por qué no están rotas todas las ventanas?

Un cínico quizá diría que por algo era un periodista, pero en realidad estaba expresando una actitud que mucha gente tiene ante la libertad; se ve esa actitud en la madre cuidadosa que asegura haber educado a su niño en una libertad completa..., y luego uno mira el producto y se

encuentra con un mocoso desvergonzado y mimado. Pocos se dan cuenta en dónde termina la libertad y comienza el libertinaje.

Hay otros, todavía, que hablan de dar libertad a los niños. Nadie puede dar libertad a otro; la libertad es un estado natural y todo lo que alguien puede hacer es abstenerse de construir alambradas, de manera que la posición del maestro por lo que se refiere a la libertad, debería ser negativa. Su lema debería decir: "me mantendré aparte", si en verdad aprecia la libertad. Si cree que el maestro es un jardinero que debe apuntalar y podar los renuevos, no tiene sentido discutir acerca de la libertad con él, y la única respuesta que se le puede dar es que el jardinero sabe qué clase de rosas necesita, mientras que el maestro no sabe qué clase de ser humano debe producir, y en efecto no lo puede saber, de manera que cuando un discípulo de Rudolf Steiner dijo una vez que Steiner sabía exactamente qué tipo de educación humana debería producir, el discípulo sin duda malinterpretaba a un maestro que indudablemente fue un genio no sólo en educación sino en agricultura. No hay hombre que sea lo suficientemente grande o inteligente como para decir cuál debe ser el producto de la educación.

Podemos afirmar, claro está, cuál ha de ser la norma del aprendizaje, pero como ésta es sólo una parte menor de la educación, esas normas no pueden producir gran daño. Cuando implantamos una norma de conducta, de carácter, estamos haciendo algo peligroso, y lo más lógico es rehusarnos a influir ya sea en la conducta o en el carácter, obviamente porque la generación que sigue será distinta de la presente, si se quiere que la vida progrese. Según es la educación hoy, tanto en casa como en la escuela, el niño ha de malgastar grandes cantidades de energía resistiendo al ideal del padre y de la madre, que busca lo que es estático, cuando él está sediento de lo dinámico. Muchas neurosis son simplemente el signo exterior de una batalla interna entre la urgencia del joven y los ideales de los padres, por lo que la libertad parece ser la única solución.

Pero, ¿qué es la libertad? No tengo libertad para conducir por la derecha, y hoy ni siquiera puedo conducir un coche. Está claro que existen siempre límites a la libertad, lo cual quiere decir simplemente que se debe vivir la propia vida sin interferir con la vida ajena. Sin embargo, aquí aparece una dificultad: está correcto decir que no puedo poner la radio a todo volumen en mi jardín si mi vecino desea dormir, pero, ¿qué decir acerca de los diáconos de Gales del Norte que protestan porque mis alumnos profanan el día del Señor por jugar hockey? ¿Qué es primero, la salud y el disfrute de los niños, o el sabatarianismo de los píos? Mi respuesta a esa pregunta estará plagada de prejuicios. Dejé el asunto a los niños, quienes de manera unánime decidieron no jugar hockey los domingos para no ofender a sus vecinos.

La libertad en la escuela es simplemente hacer lo que a uno le guste, mientras no se estorbe la paz ajena, y en la práctica esto funciona mara-

villosamente. Es más o menos fácil lograr este tipo de libertad, en especial cuando va acompañada de autogobierno de toda la comunidad, y está exenta de todo intento adulto de guiar, sugerir y gobernar, libre de todo temor a los adultos. Muchos llegarían hasta aquí; pero donde se detendrían sería en la libertad del individuo. ¿Está libre Pedro de rehusarse a estudiar matemáticas, música o lo que sea? Aquí está la piedra de escándalo. Se alega que el niño no tiene conocimiento para decidir, y le preguntan a uno si le permitiría a un bebé que escogiera la hora de alimentarse y de dormir; es la pregunta capciosa en educación, como la pregunta capciosa que se hace al vegetariano es por qué lleva botas de cuero. La respuesta es que existen ciertas cosas que se han de imponer al niño: la alimentación, la ropa conveniente, la hora de dormir, o sea, todo lo referente a la salud corporal. En cuanto a la salud psíquica, no deberíamos imponer nada, y en la enseñanza tampoco exigir nada. El niño debería ser completamente libre para aprender o no aprender. En la práctica, es claro, todo niño aprende, pues está en su naturaleza que así sea, aunque cuando hay alguna obligación, el aprendizaje es máximamente una tarea desagradable que le impide al niño aprender lo que le resulta más atractivo y de mayor valor. Con respecto al crítico que sostiene que en un Estado libre el niño esquivaría todas las tareas displicente de la vida, sólo lo puedo referir al hecho de que los niños de Summerhill aprueban los exámenes de ingreso, niños que tuvieron libertad de estar jugando todo el día un año tras otro, si lo deseaban.

El aspecto del aprendizaje es, como he sostenido, asunto de menor cuantía. Lo que importa es que bajo la libertad los niños adquieran algo que ningún sistema coercitivo puede darles: una sinceridad que se presenta con bravura, una actitud hacia la vida que es independiente y fluida, un interés por la gente y las cosas que no pueden dar ni todas las disciplinas ni todos los libros de texto del mundo, pues, por el contrario, la inhiben. Un niño libre es una personalidad, pero un niño disciplinado es una criatura desgarrada obligada a no ser sincera porque posee una personalidad doble: su yo y el modelo impuesto. Durante muchos años he visto a niños que han pasado de escuelas no libres a la libertad, pobres almas tímidas de modales artificiales, voces artificiales e intereses artificiales. Muchos de ellos hacían alardes de rebeldía y de descaro como primera reacción a la libertad; algunos no se lavaban y sus modales caían como capotes desechados; en breve, llegaban al fondo y cualquiera que los hubiera visto en esta etapa habría quedado decepcionado ante la idea de la libertad, de la misma manera que un marciano que viera a un perro recién desatado, después de meses de encadenamiento, se llevaría una deslucida impresión de lo que es ser un perro. El mero fenómeno de la erupción es prueba suficiente de que la disciplina está equivocada y es peligrosa. En la práctica, el niño promedio nunca tiene ocasión de reaccionar violentamente, porque deja un

sistema disciplinado de educación por un sistema similarmente disciplinado de trabajo, y si nuestra meta es un proletariado servil y sin educación, todo va bien; pero si deseamos tener una población feliz, culta y sincera, hemos de pedir que el niño sea libre.

Pero no podemos tener niños libres si nosotros los adultos estamos ligados. No podría dirigir mi escuela si mis propios complejos me exigieran que me respetaran y me llamaran "señor", si mi personalidad introdujera algún temor en la vida del niño. Sólo puedo tratar con niños libres si, por así decir, yo me encuentro a su nivel, si soy uno de la banda; más que esto, si no apruebo su conducta, no expresándolo así, sino actuando así. Últimamente traté con una nueva niña que había estado hurtando pequeñas sumas de sus compañeros. Cada vez que robó le di una recompensa de tres peniques, y a la primera recompensa me dijo: "¡Qué tonto eres, Neill. Voy a robar todos los días para que me des los tres peniques!". Y durante tres días me contó de sus escamoteos y yo le di los tres peniques... La tercera vez le di cuatro peniques porque el hurto había sido mayor que lo acostumbrado. Durante las últimas lecciones no ha tenido ningún robo de que informar, y está en camino de curarse de los hurtos. Lo presento como ejemplo de la aprobación del niño, no con palabras vacías sino con acciones. Las palabras nunca han curado a nadie de nada. Lo pongo de ejemplo para mostrar que, a menos que uno tenga esta actitud ante el niño, la libertad será, todo lo demás, lo que se describe como "libertad ordenada". Una perfecta contradicción en los términos, sin duda alguna. La libertad puede ordenarse a sí misma, pero no puede ser ordenada por ninguna autoridad externa.

Sé que no es fácil permanecer observando cómo los niños elaboran su libertad. Se requiere mucha paciencia, fe infinita. Pienso en Homer Lane cuando veía a sus delincuentes que, después de horas de trabajo, echaban al suelo las mal construidas paredes de ladrillo en una orgía de destrucción. Lo de Lane era un trabajo profesional, de cabo a rabo, pero se reía con ellos y también echaba al suelo su pared a puntapiés. Lane, como ningún otro que yo haya conocido, se dio cuenta de lo que era la auténtica libertad, y su fe en la naturaleza del niño era suprema e infinita. Sabía que la libertad interior debe preceder a la auténtica libertad exterior, y sabía esperar pacientemente su triunfo.

Hay que tener fe no sólo en la naturaleza del niño, sino en su inteligencia y sensatez. Mi propio instinto era decirles a los diáconos que se fueran al diablo, pero los niños eligieron un camino más seguro, más sensato, pues llevarse bien con los vecinos les parecía más valioso que disfrutar del juego. Los niños libres manifiestan una sensatez que casi desconcierta. Cuando juzgan a alguien que ha infringido las leyes de la comunidad, su fallo es invariablemente bueno y nunca hay una sentencia dura, de manera que incluso los más jóvenes se presentan ante el jurado de sus condiscípulos sin temor. La causa de esto es, primordial-

mente, que no viven bajo supresión. Los niños que son azotados por sus maestros, naturalmente practican lo mismo con los niños más pequeños, y gran parte de la crueldad infantil es resultado directo de la crueldad y odio que se manifiesta hacia ellos. Sospecho que mis condiscípulos de un pueblo escocés, que hace muchos años acostumbraban matar pájaros y sapos cruelmente, eran quienes más azotainas recibían en la escuela, pues recuerdo que en su mayoría eran unos burros. El castigo es odio y ha de producir odio, y cuando oigo, como ocurre a menudo, de prefectos que pegan a los niños con el consentimiento de la escuela, casi me desilusiono de la educación y de la entereza mental. La libertad del temor debe ser la primera exigencia de la educación del mañana..., y el hecho de que los prefectos, maestros y maestras peguen a los niños, es un clamor que avergüenza a todo maestro honesto del país.

He mencionado el libertinaje. Algunos maestros que han intentado lo que llaman la libertad, sólo han conseguido el libertinaje. El libertinaje hace a un lado los derechos de los demás y su efecto sobre el carácter es dañino. El niño mimado es una molestia para la sociedad y un fracaso en sí. No obstante suele ser difícil en la práctica distinguir qué es la libertad y qué es el libertinaje. Si permitiera que un niño normal hiciera agujeros con un hierro candente en mi aparato de radio, estaría tolerando y fomentando el libertinaje. Si quisiera hacer tal cosa, debería decirle a gritos que se fuera, si se tratara de un niño normal (pero, es claro, no sería un niño normal, aunque podría estar reaccionando a una libertad encontrada de golpe). Pero si ese niño hubiera sido castigado severamente por su padre por hacer agujeros en los muebles, yo tendría que aguantarme viendo cómo echaría a perder mi aparato de radio, porque sé que para ayudarlo a que se curara no habría de asumir la actitud de un padre que ha hecho un problema de su hijo. En otras palabras, sólo se debe permitir el libertinaje en una labor de cura, sólo como un medio para un fin. En el caso de niños normales, el libertinaje queda reprimido automáticamente por el sentimiento de la comunidad, fuerza potentísima en cualquier colectividad, sea de niños o de adultos; de manera que la defensa contra el libertinaje es el autocontrol, o quizá sea mejor término la autodeterminación en la escuela. Un profundo instinto gregario nos hace desear ser aprobados por nuestro rebaño, y es significativo que el delincuente casi siempre sea quien ha perdido el deseo de sentirse aprobado por la sociedad. Sistemas como el de Borstal han dado cuenta de esto y tratan de hacer del joven pillo un buen ciudadano, volviéndolo consciente a la vida comunitaria, en lo que han logrado gran éxito, aunque si hubieran seguido el modelo de *The little Commonwealth* sus éxitos habrían sido mucho mayores y más duraderos. Su libertad es todavía demasiado "libertad ordenada"; no aplican lo bastante completamente y sin temor lo que sabemos de la psicología moderna del niño. Todavía siguen creyendo, con las escuelas públicas, que el carácter se debe formar desde afuera.

La libertad en la escuela postula en el maestro conocimiento de la psicología infantil. El maestro debe saber, más que lo que debe hacer, qué es lo que *no* debe hacer, lo cual significa que no se debe entrometer y dar al traste con todo. El maestro debe conocer "más que algo" de causa y efecto. Debe conocer la historia psicológica de cada niño, para no actuar errada y estúpidamente cuando Guillermito maltrata a una gatita de nombre Polly, porque dicho maestro debe saber que la hermanita de Guillermito se llama Polly. Cuando María regresa de vacaciones con un talante destructivo, debe saber que se ha pasado cuatro semanas presenciando riñas entre sus padres. A veces un jurado dirá: "esto es un asunto psicológico y se lo dejamos a Neill". Pero los propios niños tienen cierto olfato para la psicología, y les gusta realizar experimentos atrevidos, como designar a algún notorio destructor de libros como bibliotecario principal, y a menudo salen con éxito en tales experimentos. La libertad debe ir acompañada de la psicología, porque de otra forma se irán insinuando toda clase de enseñanzas morales, de sugerencias plagadas de prejuicios, de amenazas veladas, y el resultado será el tipo de autogobierno con que uno se encuentra a veces, en el que los niños están sentados en silencio y votan por lo que propone el jefe.

No; debe ser todo o nada. Ninguna casa a medias es un lugar donde se pueda estar. No servirá ningún sustituto de la libertad. El maestro "severo" nunca tendrá éxito en una escuela libre; la mesa directiva debe formarse con personas que sean niños de corazón y no utilizar la dignidad ni la autoridad. Sobre todo han de ser sinceros en la palabra y en la vida, nunca han de engañar al niño ni ser hipócritas, nunca han de reclamar el privilegio de la edad y de la experiencia. Nunca deben pedir obediencia, a menos que la obediencia sea mutua. Cuando estoy ocupado, le digo a un niño que se vaya, y se va; pero una vez fui a una fiesta de cumpleaños de un niño de cinco años más o menos y me dijo: "nadie te invitó, así que vete", y no me quedó otro remedio. (Posteriormente descubrí que el único motivo era el temor a que mi apetito fuera igual a mi tamaño.) Francamente no sé por qué escribo sobre la libertad; todo me parece tan natural y agradable, después de veintitrés años de vida en una comunidad de niños libres.

Capítulo 9. Zonas de peligro en las escuelas libres

No hay duda de que el hombre es un moralista; el porqué, no lo sé; pero en todo el mundo hay un deseo de enseñar a alguien, y todas las argumentaciones de los libros, conferencias o lo que se hace en el local del pueblo, apuntan a enseñar algo a alguien. Puedo abstenerme de moralizar en mi escuela, pero no lo logro al escribir. Pero no es tan malo, puesto que los adultos pueden aceptar una lección moral o no hacer caso, mientras que los niños se prestan mucho a la moralización de los adul-

tos. Su docilidad es real, cuando no son libres; cuando se trata de niños libres, no tienen tanta docilidad.

El peligro de una escuela pionera es que se insinúe la moralización, que la expectativa levante su aborrecida cabeza. El maestro va dispuesto a encontrar lo que espera, y si no lo encuentra se decepciona. Quizá tiene fija la idea de que un niño de seis años debe compartir su caja de dulces con los demás niños, olvidando que un niño a esa edad es un manojo de egocentrismo (todos somos manojos parecidos), y mediante una palabra, un ademán o alguna expresión le puede indicar al niño que es un mocoso egoísta. Quizá piense que hacer un ruido en la mesa no es muy bonito, o que los niños siempre deben decir "por favor" y "gracias" y pedir perdón a la gente. El otro día oí cómo un maestro le decía a un niño de cuatro años cuando le preguntó "¿puedo comer un poco de este pastel?": "has olvidado la última palabra, Felipe". El niño protestó diciendo que no, que había dicho pastel. El maestro se echó a reír de golpe, diciendo: "¡Ay Dios, me olvidé de que estaba en Summerhill!". Cuando Felipe llegue a los diecisiete años, y si estoy aún vivo, alguien me contará de sus buenos modales; sé que serán modales genuinos, por lo menos. Nunca he logrado discernir si la psicología es una ciencia o un arte, pero en cierto aspecto es el arte de tener paciencia infinita, el arte de poder esperar, esperar y esperar. La psicología no tiene espacio para levantar invernaderos. El fundamento de la psicología infantil ha de ser la observación. Si un maestro tiene nociones preconcebidas acerca del comportamiento del niño, las ha de abandonar rápidamente. No hay "debes" en psicología: no hemos de decir que a tal y tal edad Tomasito ha de ser altruista o le ha de gustar el jabón o se ha de mostrar educado con la gente que no le importa.

El ruido de un grupo de niños molesta a los adultos. Yo lo puedo aguantar porque es parte de mi vida, y lo oigo tanto como el trabajador de una fábrica oye las máquinas. Bernard Shaw se taparía los oídos desesperado en cualquier escuela libre; me dijeron que lo había hecho una vez en la escuela de Bertrand Russell. Cualquier escuela Montessori en la que he entrado era una colmena de abejas zumbantes; desde hace casi treinta años no he vuelto a entrar en ninguna, pero posiblemente siguen tan ruidosas como antes. El ruido es un fenómeno natural en la infancia, y la escuela de pupitres, al suprimirlo, va directamente en contra de la naturaleza del niño. Incluso en las escuelas progresistas se suele suprimir el ruido, porque no les gusta a los maestros.

Existe el peligro de adoptar una actitud sentimental frente al niño. No es fácil definir el sentimentalismo, y quizá la definición más acertada sea: mostrar gran emoción por algo muy pequeño. Las maestras que no tienen vida sexual están muy propensas a proyectar sus emociones incumplidas en el niño, sea en amor disfrazado de sentimentalismo o de aborrecimiento disfrazado de irritación. Muchas mujeres obreras, cuan-

do toman a un bebé dicen: "pobrecito", cuando el bebé está muy entretenido y feliz. A veces el sentimentalismo es un sustituto del auténtico amor, y se ven padres que no aman a sus hijos y se desparraman sobre ellos de una manera muy sentimental. Los maestros deben guardarse contra toda tendencia a ser sentimentales con los niños. Se deben dar cuenta de cuándo tratan de aprovecharse de las emociones del niño para comprar el amor con efusiones y favoritismo. Es fácil deslizarse a una actitud positiva, es fácil señalar a un niño y decir: "¡Dios santo, hubiera visto a este niño cuando llegó!", como si fueran hortelanos de alguna exposición de horticultura, señalando orgullosamente con el índice la cebolla premiada. El sentimentalismo lacrimoso está muy bien cuando se trata de cebollas, pero es peligroso cuando se trata con humanos. La escuela es tan estrecha, tan aislada, que el maestro llega a creer que sus gansos son cisnes, lo que nos sugiere otra definición: el sentimentalismo es dar por un ganso la emoción de un cisne. Es muy humano convertir en cisnes a nuestros gansos y proyectar nuestras emociones incluso en los animales, y nos parece que nuestro cerdo o nuestro cordero preferidos sienten más agonizantemente el cuchillo del carnicero que el resto de los cerdos y ovejas. Así, la maestra de escuela se inclina a ver en Betty, que actúa bien, a una futura Duce, y en Guillermito, a quien le gusta la geometría, a un futuro Einstein. Por esto, una vez sugería que a los maestros se les diera libre un año sí, un año no, y se fueran por Europa, después de prestada promesa de no entrar a ninguna escuela ni hablar con ningún maestro. En una escuela no se puede tener ninguna perspectiva: no se logra ver el bosque por los pupitres. La gente envidia al maestro por sus largas vacaciones. Pero no son lo suficientemente prolongadas si queremos tener directivas con amplitud de miras y ver siquiera a algunos de los millones de niños que no están en su pueblo o en escuelas privadas.

Otro de los peligros de la escuela pionera es que el maestro se identifique con los niños y desarrolle sus propios complejos, como hacen los niños. Es sorprendente cuán pocos adultos pueden trabajar realmente en libertad. Creo que más que nada se debe esto a la mala educación, por culpa de la cual nunca se dio rienda suelta al instinto de jugar. Por desgracia, no tengo mucha ocasión de descubrir cómo reaccionan mis viejos alumnos a la enseñanza en una escuela libre, porque una de las pruebas del éxito de una escuela es que ningún ex alumno desea ser maestro.

Hay un peligro casi inevitable. No sé cuántos críticos de mis libros han dicho: "nuestro Neill es el único hombre del regimiento que mantiene el paso". Me presto al chascarrillo, y a todo aquel que se aparte del rebaño le van a decir lo mismo. Pero en ese chascarrillo hay algo de verdad. Tendemos a olvidarnos del mundo exterior, considerando las escuelas en general como pasadas de moda. Vemos lo malo de los demás; su

sadismo, su dignidad estúpida, su autoridad peligrosa, pero cerramos nuestros ojos ante las buenas cosas que se hacen en las otras escuelas. Perdemos la perspectiva, pero se debe al hecho de que por cada carta que recibimos donde se nos habla de una buena escuela, hay cincuenta que se quejan de las malas. En cualquier caso, las buenas escuelas miran por sí mismas, y su buena labor inspira a otros maestros. De todas formas, en cada uno de nosotros está la noción infantil de que sólo nosotros vamos al paso. Esto es evidente en todas las profesiones, como sabe cualquiera que ha tratado a doctores, abogados y psicólogos rivales, especialmente a estos últimos. Existe el temor de que el otro nos gane la partida (un miedo común a muchos inventores, el que alguien se lleva primero la patente de la invención). He conocido científicos que no podían oír que otro hubiera hecho un gran descubrimiento. Todo el mundo es un niño, y todo el aprendizaje y títulos universitarios del mundo no logran que crezca. Así ocurre que, de ordinario, la labor de un hombre es mayor que él, y por eso nunca deberíamos conocer a nuestros autores favoritos, puesto que casi siempre nos decepcionarían.

El pedagogo pionero debe guardarse de la tentación de dar gracias a Dios por no ser como los demás hombres: disciplinarios, azotadores de niños, apóstoles del aprendizaje. No hay nadie que vaya muy adelante de sus compañeros. El maestrillo del poblado galés vecino que azota a sus alumnos, sólo hace y cree lo que yo hacía y creía en 1926. La maestra que dijo el otro día: "nunca voy a conferencias de psicología porque la psicología es sólo palabrería", no está muy por detrás de la mujer que dice creer en la psicología y actúa como si no creyera. Por otro lado, cuando un maestro de escuela parroquial me dijo que el director siempre usa la palmeta, especialmente cuando los niños llevan las manos sucias, tuve que concluir que está muy por detrás del fundador de su Iglesia. El cristianismo no logra despojarse del odio, pero tampoco la pedagogía pionera. He tenido a maestros idealistas que imaginaban fervorosamente que podían borrar el odio de la vida, todo su aspecto de agresividad. Estaban determinados a mostrar amor, incluso cuando un niño los pateaba o pinchaba las ruedas de su bicicleta. El primer requisito de un pionero es que debe ser humano y no hacerse ilusiones sobre sí mismo ni abrigar ninguna tendencia a considerarse como un santo de yeso. Veo que hay muchos maestros pacifistas que no ven con realismo la libertad. Quieren sustituir la psicología por el idealismo llevando la espiritualidad a la escuela. No sé qué entiende la gente por espiritualidad. Un clérigo del lugar me preguntaba el otro día: "si su escuela no tiene ninguna religión, ¿de dónde le viene la espiritualidad?". Le dije que "maldito de mí si lo supiera, porque estaba empleando un término que carecía de significado para mí".

Entre los peligros de la escuela libre se puede incluir la comodidad del autosacrificio. Para vivir con niños hay que sacrificar mucho: la tran-

quilidad, la posesión de cosas (que con frecuencia las rompen o se las llevan), y peor que nada, uno ha de sacrificar su vida privada, sacrificio que tortura a todo aquel que en el ejército o en la armada tiene algo de sentimiento. La tentación está en decir cómodamente que todo se entrega en favor de la felicidad de los niños. Éste es el motivo del "Cristo crucificado", el salvador de la humanidad que lleva la camiseta de pelo del martirio.* Claro que hay mucho sacrificio, pero seamos honestos. Por el lado material la paga es baja, la alcoba vacía, y por otro lado se tiene una vida libre, con tiempo libre y una atmósfera agradable; por el lado psíquico hay un enorme interés, ausencia de temor a la autoridad, libertad de llevar a la práctica las propias ideas en la enseñanza y en la vida. Los pros superan a los contras, y si algún maestro de escuela pionera se considera un mártir, es que su trabajo lo está volviendo neurótico. No puedo decir con sinceridad que me gusten los centenares de pequeñas cosas que se me exigen cada día... "¿Me puede dar algo de dinero? Me olvidé de tomar el dinero el lunes, ¿me lo puede dar ahora?" Más de una vez cada día tengo que subir a mi habitación a buscar algo para algún niño; pero si es que estoy cortando el heno, me rehúso a ir hasta la casa para satisfacer la petición. El mártir quizá iría. Todos estos pequeños incidentes son parte de la jornada de trabajo. No soy mártir en las grandes cosas, porque el trabajo es tan fascinante, que en sí mismo es una recompensa y un placer. Guárdense del pionero que es un mártir cristiano.

Por lo general se dice que los pioneros son gente de primera calidad, y con frecuencia las escuelas pioneras se han especializado en personas que llevan sandalias, mujeres de pelo corto y hombres de pelo largo: gente a la que le gusta resucitar las danzas antiguas a la manera de los Wandervögel (de la variedad prehitleriana) e imbuir a sus alumnos de literatura, arte de altos vuelos. Ese pionerismo conduce a un callejón sin salida, porque aparta a los niños del mundo real de los libros de bajos vuelos, del cine y de los chistes vulgares. A veces mis maestros llevan sandalias, pero todos visitan el estanco de tabaco del lugar. En breve, están en contacto con la multitud a la que llamamos humanidad. Todo aquello que tienda a segregar a la escuela es malo. El pionero quizá piense que se halla en el carro de la teoría educativa, pero si opina que está por encima de sus conciudadanos probablemente acabará descubriendo que sus teorías no funcionan. Uno no puede ser un buen pionero si de vez en cuando no puede apostar por un caballo favorito (pero la inversa no vale). No me gustaría que las escuelas pioneras cayeran en manos de gente que va contra la vida, gente que gusta de "ismos" y que quiere dar ejemplo de conducta intachable: que pone a Bach a niños que quieren oír a Duke Ellington. Algo hay de razón en la pregunta que

* Referencia a ciertas prendas de crines o cerdas que se situaban en la parte que tocaba al cuerpo y se ponían como penitencia (T.).

se oye a menudo: "¿cómo van a encajar luego en la vida niños que vienen de una escuela estrambótica?". Esta pregunta no me importuna, porque una escuela que se autogobierna lleva su civismo a la vida. Pero si la escuela estrambótica produce niños que son también así en todo lo referente a la comida, la literatura, el arte, la política y el pacifismo, no los preparará para la sociedad. Además, ningún pionero debe tratar de influir conscientemente en los niños, ya sea para hacerlos comunistas o pacifistas, vegetarianos o bautistas, realistas o rebeldes. Es éste un punto en que nunca se insistirá demasiado, porque moldear a los niños es uno de los males de las, pongamos por caso, escuelas públicas, que atacan todas las escuelas progresistas, e imponer por la fuerza en un niño el vegetarianismo o el pacifismo es tan malo como imponerle el imperialismo o el conservadurismo.

Por otro lado, casi resulta imposible excluir lo que se podría denominar sugestión negativa. En Summerhill no imponemos opiniones, creencias, gustos, política ni religión. Los niños se han de dar cuenta de que ni mi grupo ni yo tenemos ninguna religión, incluso si nunca mencionamos la palabra: inconscientemente deben sentir que vivimos sin un Dios exterior, y como un amigo mío clérigo dice, "echan de menos algo que una directiva religiosa les daría". Por lo tanto, se nos puede acusar que moldeamos el carácter por la negación. Les damos arte y ciencia, autogobierno y tiempo de asueto, lecciones y cine, porque pensamos que estas cosas son importantes, pero como creemos que la religión no tiene importancia, la sustraemos. Más bien debería decir que consideramos que la religión es peligrosa, que va contra la vida, de igual modo como nunca enseñaríamos a los niños el sadismo, el antisemitismo, el fascismo o la perversión sexual porque en otra forma son cosas que van contra la vida. Por lo tanto, seleccionamos y escogemos de acuerdo con nuestra manera de ver, y tenemos que ser honestos y consecuentes. Francamente no logro ver cómo podría actuar de otra manera; no puedo prestar facilidades para que los niños se vuelvan bautistas y mahometanos, socialistas y conservadores, de los grupos de Oxford y espiritualistas. Y aquí hay que considerar la cuestión de los padres. Los padres de mis alumnos quieren una escuela donde no haya religión, y si hemos de conceder permiso a los padres para que escojan una línea de vida para sus hijos, no veo cómo se puede insistir en que se limite a la escuela en su elección de una línea de vida. Se puede alegar que uno busca eliminar lo que es meramente local, y sin duda, la religión es local en el sentido de que Tomás Pérez habría sido mahometano de haber nacido en El Cairo. La educación se debe concentrar sobre todo en lo que es común a toda la humanidad, o sea, su objetivo debería ser el internacionalismo. Los niños japoneses difieren de los ingleses en religión, modales, costumbres, perspectiva social; pero las cosas fundamentales son comunes: amor, odio, hambre

y apetitos sexuales, ambición, paz, trabajo. Estas cosas perviven siempre, mientras que la religión, la política y las costumbres cambian, degeneran y mueren. El nacionalismo, por valorar cosas que degeneran, mueren, es un mal. Una vez que Hitler y todo lo que él representaba haya desaparecido de la escena, los alemanes serán felices, afables y trabajadores, y estarán dispuestos a tratar a los demás que sean también felices, afables y trabajadores. El vansittartismo* es un mal que perpetúa el nacionalismo, aunque proclame que su meta es destruirlo: pasa por alto lo fundamental de la vida y es tan miope que sólo puede ver hasta mañana, no hasta la próxima semana.

A los niños se les debe dar la oportunidad de ser tolerantes con otras razas y con las costumbres extrañas: deben estar preparados para el gobierno mundial que Wells y otros invocaban. El hecho de que vivamos en una isla ha limitado grandemente nuestra educación, y el sueño de cualquier maestro de escuela es poder llevarse a su aula en un crucero por el mundo. Cuando uno ya es adulto, con frecuencia suele ser demasiado tarde para sacar beneficios de los viajes. Recuerdo la conversación que tuve con una persona del centro de Inglaterra con la que estaba mirando la catedral de Colonia; dijo que prefería la iglesia de su pueblo, y cuando me llevé a mi anciana madre a Nuremberg, empezó a deshacerse de encomios sobre la belleza de Edimburgo. El nacionalismo es peligroso porque fija por siempre las primeras memorias infantiles, y poca esperanza habrá para la humanidad mientras no encuentre un medio de vivir sin las influencias del pasado infantil.

He de repetir una vez más, *ad nauseam* si es necesario, que el pionero ha de poner en primer lugar la emoción. Cuando educamos, nuestras escuelas deberían ser de tal manera que cualquier niño pudiera encajar en ellas: británicos, alemanes, chinos, negros, judíos o gentiles. Todos tienen las mismas emociones, los mismos amores, temores y esperanzas. La religión difiere con la geografía, pero todos los nacionales tienen los mismos problemas sexuales y las mismas dificultades económicas, por lo que la educación mundial debería ser tan secular y amplia como los siete mares. El gobierno mundial definitivo lo harán los corazones, no las cabezas.

Gran peligro del pionerismo es que fácilmente uno se mantiene separado de la multitud. Si algunas veces doy conferencias a grupos de maestros, me siento humillado y avergonzado cuando me recuerdan sus dificultades: clases numerosas, aulas que parecen barracas, inspectores, códigos, asignaturas. Me siento un poco mezquino cuando hablo

---

* Vansittartismo: el barón Robert Gilbert Vansittart (1881-1957) fue un subsecretario del Foreign Office que se distinguió por su doctrina de que Alemania debería ser desmilitarizada (T.).

con ellos, porque no paso por ninguna de esas dificultades. Por otro lado, tampoco ellos tienen las mías. Están libres del ruido de los niños desde el viernes por la noche hasta el lunes por la mañana; tienen sueldo fijo, cuando yo me tengo que preocupar por las finanzas, y saben que su ancianidad estará cubierta por una pensión. No obstante, en las cosas esenciales yo estoy libre y ellos no, y espero que nunca llegue a sentir que estoy fuera de la profesión, como uno de la gente peculiar que forma su propia casta. Existe el peligro definitivo de la segregación. Recuerdo una gran conferencia de maestros ante la que tuve que hablar un fin de semana. Escuché las ponencias de los otros comprofesores y francamente me aburrí; no sentía ningún interés por los métodos de la didáctica de las asignaturas y cuando fue un inspector el que habló, sentí que nada de lo que dijo tocó las cuestiones fundamentales. Si a uno le interesa primordialmente la psicología infantil, le resultarán aburridas tanto las conferencias educativas, como las revistas pedagógicas promedio, y al permitir los maestros que los miembros más antiguos de la profesión monopolicen las alocuciones, se hacen un mal servicio a ellos mismos. Las charlas sobre métodos de la enseñanza de la geografía o de la división larga no se deberían llamar en modo alguno educativas; tienen tanto que ver con la educación auténtica como el color del aeroplano con el vuelo. La preocupación por asignaturas y métodos, tan común entre los maestros, hace difícil el contacto entre ellos. Lo más probable es que se coloquen a la defensiva, especialmente los directores, que son los menos interesados en educación de todo el conjunto. Los maestros honestos y progresistas dan parabienes a los nuevos enfoques y demás ideas, pero incluso ellos acaban diciendo: "todo eso está muy bien para usted, pero en mi aula tengo cincuenta muchachos a los que les he de enseñar. No puedo estudiar a cada uno de ellos individualmente, ni puedo conocer su hogar y su historial de complejos psicológicos. He de procurar que estén quietos, porque en el salón contiguo está el 'profe' de matemáticas, que no quiere saber de ruidos. Además, los padres quieren que sus hijos aprendan y aprueben los exámenes". El resentimiento que muchos maestros manifiestan contra la escuela pionera se funda en la envidia: "que retiren mis pupitres, inspectores y autoridades locales, y yo también seré pionero. Ahora estoy encadenado". Es cierto, y todo hombre o mujer que lleve adelante valientemente la lucha contra la autoridad y la educación convencional de las escuelas estatales, merece más admiración que cualquiera de los pioneros que no tienen nada que ver con el Estado; son las auténticas esperanzas del futuro; siguen en el regimiento, aunque siguen el paso a regañadientes, mientras que el pionero que se dedica a arar surcos solitarios, a los que no tiene entrada el público, es como aquel objetor de conciencia que le importa un bledo si el mundo se hunde.

Diríase que la educación del mañana necesita un nuevo tipo de maestro, alguien que subordine el interés por la enseñanza al interés por la vida. Las juntas de mañana discutirán sobre la tendencia de Juanito a estar en babia, o sobre los berrinches de María, en vez de tratar el rendimiento en las asignaturas, como se hace hoy. Primero estará el niño, y hay que confesar que a veces se requiere un gran esfuerzo para hacerlo. Cualquier maestro ha de preferir hacer algo personalmente que pasearse observando cómo los niñitos de su clase emplean mal y torpemente garlopas y sierras. Claro que los dependientes y los empleados de banco preferirían estar cultivando el jardín de su casa, que permanecer detrás del mostrador o estar sentados en la caja, pero la dificultad del maestro es más aguda, porque su trabajo consiste en observar cómo se trabaja, y se halla constantemente en una atmósfera que tienta a que uno cree, mientras que el dependiente y el empleado de banco están muy lejos de la creación. Para obtener la paz de mi mente preferiría enseñar historia o matemáticas, que trabajos manuales o arte.

"Quien puede, trabaja, y el que no, enseña." Pero todo el mundo puede hacer algo, y la vida escolar debería ser de tal manera que todo maestro fuera creativo. A medida que uno se hace mayor, se vuelve cada vez más difícil pasarse el día enseñando, y parece que el maestro más logrado es aquel que sigue siendo un niño que no ha perdido los intereses infantiles. Todo está muy bien cuando el trabajo consiste meramente en implantar conocimientos; pero no basta cuando se trata de vivir con niños y entenderlos psicológicamente. Más aún, es peligroso. En una escuela libre, los maestros neuróticos son inservibles; siguen con sus complejos, al igual que los niños, y no pueden adquirir aquel enfoque objetivo que les es esencial. Tuve una maestra que disfrutaba viendo cómo los niños destruían cosas, y no se daba cuenta de que ellos estaban haciendo vicariamente lo que ella deseó hacer cuando era niña. Otra siempre se ponía de parte de los descontentos que tenían algún rencor contra la directora, porque su protesta de joven (y de adulta) contra su propia madre estaba llena de frustraciones e inquina. Las escuelas estrambóticas son imanes para aquellos maestros con complejos a los que desean dar expresión, de manera que gran parte del tiempo el director se pasa escogiendo a los auténticos maestros y desechando a quienes buscan la libertad personal. En una civilización con buena educación habría menos neuróticos en cualquier lado, y aquellos sobre los que escribo son realmente prueba de las deficiencias que hay en la escuela, pues si en ella hubieran podido desplegar sus emociones, ya habrían pasado la etapa de identificarse con los niños. En la actualidad, la escuela pionera debe ser juzgada por sus alumnos y nunca por la mesa directiva, lo cual no quiere decir que en las escuelas pioneras no haya muchos maestros excelentes que son adultos.

Summerhill

La educación de Summerhill y la educación normal

Mantengo que la meta de la vida es encontrar la felicidad, lo que significa encontrar interés. La educación debería ser una preparación para la vida. A este respecto, nuestra cultura no ha tenido mucho éxito. Nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra. Nuestras medicinas no han logrado acabar con la enfermedad. Nuestra religión no ha abolido la usura y el robo. El tan cacareado humanitarismo sigue permitiendo que la opinión pública apruebe el deporte bárbaro de la caza. Los adelantos de nuestra época son progresos en la mecánica, en la radio, televisión, electrónica y aviones a reacción. Siguen amenazando las guerras mundiales, porque la conciencia social del mundo sigue siendo primitiva.

Ya que estamos haciendo preguntas, podemos plantearnos algunas extrañas: ¿por qué parece que en el hombre hay más enfermedades que en los animales? ¿Por qué los hombres sienten odio y matan en la guerra, cuando no lo hacen los animales? ¿Por qué sigue aumentando el cáncer? ¿Por qué hay tantos suicidios? ¿Por qué hay tantos crímenes de carácter sexual? ¿Por qué ese odio del antisemitismo? ¿Por qué se aborrece y lincha a los negros? ¿Por qué la murmuración y el rencor? ¿Por qué es obsceno el sexo y objeto de especulación? ¿Por qué el ser ilegítimo es una desgracia social? ¿Por qué continúan religiones que hace mucho perdieron su amor, esperanza y caridad? ¿Por qué...?, ¡un millar de porqués sobre nuestro cacareado estado de eminencia civilizada!

Hago estas preguntas porque, por profesión, soy maestro, alguien que trata con los jóvenes. Hago estas preguntas porque las que suelen hacer los maestros son las que no tienen importancia, las que tratan de las asignaturas. Pregunto qué bien terrenal puede venir de las discusiones sobre el francés y la historia antigua, o de lo que sea, cuando esas asignaturas importan un bledo comparadas con la gran pregunta del cumplimiento natural en la vida, de la felicidad interior del hombre.

¿Cuánto de nuestra educación es una acción real, una autoexpresión real? El trabajo manual consiste con frecuencia sólo en hacer una canastilla bajo la mirada de un experto. Incluso el sistema Montessori, bien conocido como sistema de juego dirigido, es un modo artificial de hacer que el niño aprenda a actuar; no tiene nada de creativo.

En el hogar, al niño se le enseña continuamente. En casi cualquier casa hay siempre de menos un "engreído" que corre a enseñar a Tomasito cómo funciona su nuevo juguete. Siempre hay alguien que levanta al bebé cuando éste desea examinar algo que hay en la pared. Cada vez que mostramos a Tomasito cómo funciona su juguete, le robamos la alegría de la vida, la alegría de descubrir, la alegría de superar

un obstáculo. ¡Peor!, hacemos que el niño llegue a creer que es inferior y que necesita ayuda.

A los padres les cuesta darse cuenta de lo poco importante que es el aspecto didáctico de la escuela. Los niños, al igual que los adultos, aprenden lo que desean aprender. Todos los premios, calificaciones y exámenes descarrían el verdadero desarrollo de la personalidad; sólo los pedantes afirman que el aprendizaje con base en libros es educación.

Los libros son el aparato menos importante de una escuela. Todo lo que un niño necesita saber es leer, escribir y contar, lo demás deben ser herramientas: plastilina, deporte, teatro, pinturas y libertad.

La mayor parte de las tareas escolares que realizan los adolescentes son una simple y pura pérdida de tiempo, de energía y de paciencia. Roba al joven su derecho a jugar, jugar y jugar; pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes.

Cuando doy conferencias a los alumnos de las escuelas normales, me disgusta la falta de adultez de esos muchachos y muchachas, atiborrados de conocimientos inútiles. Saben una barbaridad, sobresalen en dialéctica, saben citar a los clásicos, pero en su perspectiva de la vida muchos de ellos son niños. Se les ha enseñado a *saber*, pero no se les ha permitido *sentir*. Esos alumnos son tratables, agradables, inquietos, pero les falta algo, les falta el factor emocional, el poder de subordinar el pensamiento al sentimiento. Les hablo de un mundo que han pasado por alto y siguen preteriendo. Sus libros de texto no tratan del carácter humano, del amor, de la libertad o de la autodeterminación. Y así siguen el sistema, apuntado sólo a normas de aprendizaje libresco, separando siempre la cabeza del corazón.

Es tiempo de que pongamos en tela de juicio la noción de trabajo que se tiene en la escuela. Se da por sentado que todo niño debe aprender matemáticas, historia, geografía, algo de ciencia, un poco de arte y ciertas cosas de literatura. Es tiempo de que nos demos cuenta de que al niño promedio no le interesan gran cosa todas esas asignaturas.

Experimento esto con todo nuevo alumno. Cuando se le dice que la escuela es libre, todo nuevo alumno grita: "¡hurra; no me va a ver estudiando la aburrida aritmética y lo demás!".

No estoy en contra del aprendizaje, sólo pienso que el aprendizaje debe llegar después del juego; además de que no debe estar deliberadamente sazonado con el juego para hacerlo digerible.

El aprendizaje es importante, pero no para todo el mundo. Nijinsky no lograba aprobar los exámenes en San Petersburgo, y no podía entrar en la escuela estatal de ballet sin aprobar esos exámenes. O sea que no lograba aprender las asignaturas porque su mente estaba en otra parte. Fingieron un examen, escribiéndole las respuestas en el papel, según dice una biografía. ¡Qué pérdida para el mundo si Nijinsky hubiera tenido que aprobar aquellos exámenes!

Los creadores aprenden lo que desean aprender, porque necesitan los instrumentos que les exige su originalidad y su genio. No sabemos cuánta creación se mata en el aula con esa insistencia en el aprendizaje.

He visto llorar a una niña en la noche por la geometría. Su madre quería que asistiera a la universidad, pero toda el alma de la niña era artística. Gocé al enterarme de que había reprobado los exámenes de entrada a la universidad por séptima vez. Posiblemente ahora su madre le permitiría ir a las tablas, como tanto deseaba hacer.

Hace algún tiempo me encontré, en Copenhague, con una chica de catorce años que había pasado tres años en Summerhill y había aprendido perfectamente el inglés. "Supongo que eres la primera en la clase de inglés", le dije. Hizo una mueca lastimera: "no, soy de los últimos, porque no sé gramática inglesa", dijo. Creo que esta contestación es el mejor comentario sobre lo que los adultos consideran educación.

Muchos de los profesionales mediocres, que merced a la disciplina logran pasar por la universidad y se convierten en maestros sin imaginación, en doctores mediocres y en abogados incompetentes, posiblemente habrían sido buenos mecánicos o excelentes albañiles, o policías de primer orden.

Hemos encontrado que el muchacho que no puede o no quiere aprender a leer hasta que tiene, digamos, quince años, siempre es un muchacho con una inclinación a la mecánica, que luego llega a ser un buen ingeniero o un buen electricista. No me atrevo a dogmatizar sobre las niñas que nunca van a clases, en especial de matemáticas y de física. Con frecuencia tales chicas pasan mucho tiempo en labores de aguja, y algunas, posteriormente en la vida, se dedican a las modas y al dibujo. Es absurdo un plan de estudios que obliga a una futura modista a que estudie ecuaciones cuadradas o la ley de Boyle.

Caldwell Cook escribió un libro titulado *The Play Way* (*Jugando*), donde decía cómo enseñaba inglés por el juego. Era un libro fascinante, lleno de buenas ideas, aunque pienso que era sólo una nueva manera de apoyar la teoría de que el aprendizaje es de suprema importancia. Ese autor sostenía que el aprendizaje era tan importante que había que dorar la píldora con el juego. Esa noción de que, a menos de que el niño aprenda algo, se está perdiendo el tiempo, es nada menos que una maldición, una maldición que ciega a millares de maestros y a la mayor parte de los inspectores escolares. Hace cincuenta años el lema era: "Aprende haciendo"; hoy es: "Aprende jugando". El juego, por tanto, se emplea sólo como un medio para un fin, aunque no sé para qué buen fin.

Si un maestro ve a los niños jugando con el fango, y para dar lustre al momento se pone a disertar sobre la erosión de las orillas, ¿qué es lo que se propone? ¿A qué niño le importa la erosión del río? Muchos llamados educadores creen que no importa lo que el niño aprenda, mien-

tras se le *enseñe* algo. Y, claro, tal como están las escuelas —como fábricas de producción en masa—, ¿qué puede hacer el maestro sino enseñar algo y creer que enseñar, en sí, es lo más importante?

En las conferencias a los grupos de maestros comienzo diciendo que no voy a hablar de asignaturas, de disciplina ni de las clases. Mi audiencia me escucha una hora en emocionado silencio, y después de un sincero aplauso, el moderador anuncia que estoy listo para responder las preguntas. Al menos tres cuartas partes de dichas preguntas versan sobre asignaturas y enseñanza.

No digo esto con aire de superioridad; lo digo con tristeza, para demostrar cómo las paredes de las aulas y los edificios escolares que parecen prisiones estrechan la perspectiva del maestro y le impiden ver lo verdaderamente esencial de la educación. Su trabajo trata de la parte del niño que está más arriba del cuello, y a la fuerza, la parte emotiva, vital, resulta un territorio extraño para él.

Quisiera ver un movimiento mayor de rebelión entre nuestros jóvenes maestros. La educación superior y los títulos universitarios no influyen un adarme para enfrentarse a los males de la sociedad. Un neurótico erudito no es diferente de un neurótico inculto.

En todos los países: capitalistas, socialistas o comunistas, se erigen escuelas complicadas para educar a los jóvenes; pero todos los laboratorios y talleres maravillosos en nada cooperan para que Juan, Pedro o Iván superen el prejuicio emocional y los males sociales que han producido en ellos la presión de sus padres y de sus maestros, así como la presión de nuestra civilización coercitiva.

Recompensas y castigos

El peligro de recompensar a un niño no es tan extremo como el de castigarlo, pero es más sutil el socavamiento de la moral del niño al través de la concesión de premios. Los galardones son superfluos y negativos. Brindar un premio por alguna heroicidad equivale a declarar que dicha heroicidad no vale por sí misma.

Ningún artista trabaja sólo por la retribución monetaria; una de sus recompensas es la alegría de crear. Además, las recompensas apoyan la peor característica del sistema competitivo; superar a otro es un objetivo condenable.

Otorgar recompensas produce un efecto psicológico dañino en los niños, porque suscita celos. La tirria del niño por su hermano menor con frecuencia proviene de la observación de su madre: "tu hermanito lo puede hacer mejor que tú". Para el niño esa observación de la madre es una recompensa que se le da a su hermano, porque es mejor que él.

Cuando consideramos el interés natural del niño por las cosas, empezamos a darnos cuenta de los peligros tanto de las recompensas como

del castigo. Las recompensas y el castigo tienden a apremiar al niño hacia el interés. Pero el verdadero interés es la fuerza vital de toda la personalidad, y ese interés es por completo espontáneo. Es posible obligar a la atención, pues la atención es un acto de la conciencia; es posible estar atento a un diagrama de la pizarra y al mismo tiempo estar interesado en los piratas. Aunque se puede forzar la atención, no se puede forzar el interés; nadie me puede forzar a que me interese, digamos, en coleccionar sellos, ni tampoco me puedo forzar a interesarme por la filatelia. No obstante, tanto las recompensas como el castigo tratan de forzar el interés.

El interés, en su base, siempre es egoísta. La pequeña Maude, de catorce años, siempre me ayuda en el jardín, aunque declara que no le gusta la jardinería. Pero no me odia. Quita las hierbas porque desea estar conmigo. Esto ayuda por el momento a su autointerés.

En su mayor parte, la recompensa debería ser subjetiva: autosatisfacción por la labor realizada. Piénsese en los ingratos trabajos del mundo: sacar carbón, encajar la tuerca número cincuenta con el perno número cincuenta y uno, abrir zanjas, sumar cifras; el mundo está lleno de trabajos que no tienen ningún interés o placer intrínsecos; parece que adaptamos nuestras escuelas a ese hastío de la vida. Al forzar la atención de nuestros alumnos a asignaturas que no tienen interés para ellos, en realidad los condicionamos para trabajos que no disfrutarán.

Si María aprende a leer o contar, ha de ser por su interés en tales asignaturas, no por la nueva bicicleta que recibirá si sobresale en el estudio o porque su madre se va a sentir contenta.

Una madre le dijo a su hijo que si dejaba de chuparse el pulgar, le daría un aparato de radio; ¡qué manera de crear conflictos en un niño! Chuparse el dedo es un acto inconsciente, que no está bajo el control de la voluntad. El niño puede hacer un esfuerzo consciente para desarraigar el hábito; pero al igual que aquel que se masturba compulsivamente, fracasará una y otra vez, y de esa manera adquirirá una carga creciente de culpabilidad y desgracia.

El miedo que tienen los padres al futuro es peligroso cuando se expresa en sugerencias que se acercan a la frase común: "cuando aprendas a leer, papá te comprará una bicicleta". Esto conduce a la aceptación incondicional de nuestra civilización codiciosa y que sólo busca las ganancias. Me alegra decir que he visto a más de un niño preferir la ignorancia a una bicicleta flamante.

Una variante de esa forma de soborno es la declaración que trata de tocar las emociones del niño: "mamá se pondrá triste si siempre estás al final de la clase". Ambos métodos de inducción pasan por alto los intereses genuinos del niño.

Siento igualmente fuerte aversión a obligar a los niños a realizar nuestras tareas; si queremos que un niño trabaje para nosotros, le debemos

pagar de acuerdo con su capacidad. Ningún niño desea recoger ladrillos para mí sólo porque me he propuesto reconstruir una pared rota. Si le ofrezco tres peniques por carretillada, posiblemente me ayudará de buena voluntad, porque me he granjeado su autointerés. Pero no me gusta la idea de hacer que el dinero semanal del niño dependa de ciertos quehaceres. Los padres deberían dar sin esperar nada a cambio.

Nunca se puede imponer un castigo con justicia, porque no hay hombre que pueda ser justo; la justicia implica entendimiento completo. Los jueces no son más morales que los hombres de la basura, ni están más libres de prejuicio. Un juez que es muy conservador y militarista, no podrá ser justo fácilmente con un antimilitarista arrestado por gritar: "abajo el ejército".

Consciente o inconscientemente, el maestro cruel con un niño que ha cometido una falta sexual, casi con certidumbre tendrá profundos sentimientos de culpabilidad frente al sexo. En el tribunal, el juez que tiene inclinaciones homosexuales en su subconsciente, probablemente será muy severo al sentenciar a un prisionero acusado de prácticas homosexuales.

No podemos ser justos porque no nos conocemos, y no reconocemos nuestras tendencias reprimidas; esto resulta trágicamente injusto con los niños. Un adulto nunca puede educar más allá de sus propios complejos; si nos sentimos atados por temores reprimidos, no podemos hacer que nuestros niños sean libres; todo lo que hacemos es transferir a ellos nuestros propios complejos. Si tratamos de entendernos, nos costará castigar a un niño en el que ventilamos el enojo que proviene de algo distinto. Hace algunos años, en mis viejos tiempos, yo pegaba a los niños una y otra vez porque estaba preocupado: venía el inspector o había tenido alguna querella con algún amigo. O bien cualquier otra excusa me podría servir en lugar de la comprensión o de conocer qué era lo que me enojaba. Hoy, por experiencia, sé que el castigo es innecesario. Nunca castigo a un niño, ni tengo la tentación de hacerlo.

No hace mucho dije a un nuevo alumno, un muchacho que había sido antisocial: "estás haciendo todas estas travesuras meramente para obligarme a que te pegue, porque tu vida ha sido una azotaina continua. Pero estás perdiendo el tiempo: no te castigaré por más que hagas". Dejó de ser destructor, porque ya no necesitaba sentirse odioso.

El castigo es siempre un acto de odio. En el acto de castigar, el maestro o el padre aborrecen al niño, y el niño se da cuenta de ello. El aparente remordimiento o cariño que muestra el niño que ha recibido una nalgada de su padre, no siempre es auténtico amor. Lo que el niño vapuleado realmente siente es un odio que necesita disfrazar para no sentirse culpable, pues la azotaina ha llevado al niño a fantasear: *ojalá mi padre cayera muerto. Esa* fantasía de inmediato reporta culpabilidad: he deseado que mi padre muriera, ¡qué malo soy! Y este remordimiento lleva al

niño a postrarse de hinojos ante su padre, en una aparente ternura. Pero, por debajo, siempre está el odio, y se queda.

Lo que es peor, el castigo siempre forma un círculo vicioso. Las azotainas siempre son expresión de odio, y cada golpe probablemente suscitará más y más odio en el niño. Luego, a medida que se expresa ese odio acrecentado en un comportamiento siempre peor, aumentan los vapuleos; y esta segunda tanda de vapuleos recaba ulteriores dividendos de odio en el niño. El resultado es un pequeño odiador, de malos modales, hosco y destructor, tan curtido al castigo que peca para suscitar algún tipo de respuesta emotiva por parte de sus padres. Porque, cuando no hay ninguna emoción de amor, puede servir cualquier respuesta emotiva odiosa. Y así es como se sigue pegando al niño y éste se arrepiente. Pero a la mañana siguiente, vuelve a las andadas.

Hasta donde he podido observar, el niño autorregulado no necesita ningún castigo y no pasa por ese ciclo de odio; nunca es castigado y no necesita comportarse malamente; no requiere engañar por haber roto cosas; nunca se le ha dicho que su cuerpo es sucio o malvado; nunca ha necesitado rebelarse contra la autoridad o temer a sus padres. De vez en cuando tendrá berrinches, pero serán de corta duración y no tenderán hacia la neurosis.

Claro que no es fácil distinguir qué es castigo y qué no lo es. Un día, un niño me pidió mi mejor sierra. Al día siguiente la encontré mojada de lluvia. Le dije que nunca más se la volvería a prestar. No fue castigo, porque el castigo siempre comporta la idea de moralidad. Dejar que la sierra se mojara fue malo para la sierra, pero el acto no fue inmoral. Es importante que el niño aprenda que no puede pedir las herramientas de otro y echarlas a perder o causar daños en propiedad ajena o en otra persona, pues permitir que el niño haga lo que quiera, o lo que desee *a expensas de otro*, es malo para el niño; hace de él un niño mimado, y el niño mimado es un mal ciudadano.

Hace algún tiempo nos llegó un pequeño proveniente de una escuela donde había aterrorizado a todo el mundo arrojando cosas e incluso amenazando de muerte. Intentó el mismo juego conmigo. De inmediato me di cuenta de que empleaba su mal genio para alarmar a la gente y de esa manera ganarse su atención. Un día, al entrar al patio vi a todos los niños reunidos en un extremo de la pieza; al otro extremo estaba el terrorcito, martillo en mano; estaba amenazando con pegar a todo aquel que se le aproximara. "Basta ya, niño", le dije gritando, "no te tenemos miedo". Arrojó el martillo y vino corriendo hacia mí. Me mordió y me pateó. "Cada vez que me muerdas o me golpees", le dije tranquilamente, "yo también te pegaré". Y así lo hice. Pronto dejó la lid, y salió corriendo de la pieza. No fue un castigo; fue una lección necesaria: aprender que no se puede estar hiriendo a los demás por la propia gratificación personal.

En muchas casas se suele castigar por desobediencia; en las escuelas, de igual manera, la desobediencia y la insolencia se consideran delitos. Cuando era un maestro joven y tenía el hábito de zurrar a los niños, como se permite hacer a la mayor parte de los maestros de Gran Bretaña, sentía gran enojo contra el niño que me había desobedecido; mi amor propio se sentía herido. Yo era el ídolo de la clase, de la misma manera como el papá es el ídolo de su casa. Castigar por desobediencia es identificarse con el Omnipotente: *no tendrás a otro Dios más que a mí.*

Posteriormente, cuando enseñé en Alemania y Austria, me sentía avergonzado al preguntarme los maestros si en Gran Bretaña se aplicaba el castigo corporal. En Alemania, el maestro que golpea a un alumno es juzgado por asalto y generalmente castigado. Los vapuleos y azotainas de las escuelas británicas son una de nuestras mayores desgracias.

Un doctor de una de nuestras grandes ciudades me dijo una vez: "hay un grupo de maestros de nuestras escuelas que golpea a los niños cruelmente. Con frecuencia me traen niños nerviosos por su causa, pero no puedo hacer nada; tiene de su lado a la opinión pública y a la ley".

No hace mucho, en los periódicos se hablaba de un caso en que un juez dijo a dos hermanos errantes que si hubieran tenido algunos buenos escondrijos jamás habrían aparecido por el tribunal. A medida que fueron desplegándose las pruebas, resultó que los dos niños habían sido golpeados casi cada noche por su padre.

Salomón, con su teoría de la vara ha hecho más daño que cuanto bien hayan podido hacer sus proverbios. Ningún hombre con poder de introspección podría golpear a un niño; ni siquiera tendría la motivación de hacerlo.

Repitiendo: golpear a un niño *sólo le produce temor cuando concurre alguna idea moral, la idea del mal.* Si algún pilluelo me echara al suelo el sombrero con un proyectil de barro y al atraparlo le estirara la oreja, mi reacción sería considerada por el muchacho como natural; no habría producido en el alma del niño ningún daño. Pero si acudiera al director de la escuela y exigiera un castigo para el culpable, el temor introducido por el castigo sería algo malo para el niño. Entonces el asunto se transformaría de inmediato en cuestión de moral y de castigo; el niño sentiría que habría cometido un delito.

¡Se puede imaginar fácilmente la escena que sigue! Allí estoy yo con mi sombrero enlodado. El director, sentado, mira fijamente al muchacho, con el ceño fruncido. El muchacho está de pie con la cabeza gacha; se siente aterrorizado por la dignidad de sus acusadores. Persiguiéndolo por la calle yo me habría puesto a su nivel; no tenía ninguna dignidad una vez quitado el sombrero. Yo era otro muchacho. El muchacho habría aprendido una lección necesaria de la vida, la lección de que si tú pegas a un tipo, éste se va a enojar y te va a contestar.

Pero el castigo no tiene nada que ver con el mal humor. El castigo es frío y judicial; el castigo es altamente moral. El castigo alega que todo va en pro del bien del culpable. (En el caso de la pena capital, es para bien de la sociedad.) El castigo es un acto en el que el hombre se identifica con Dios y se sienta en juicio moral.

Muchos padres practican la idea de que, como Dios castiga y premia, también ellos deben castigar y premiar a sus hijos. Esos padres tratan de ser justos honestamente, y con frecuencia se convencen de que están castigando al niño por su propio bien. Eso de que *me duele más a mí que a ti*, no es tanto una mentira como un autoengaño piadoso.

Hay que recordar que la religión y la moralidad nacen del castigo, una institución cuasiatractiva. El castigo salva la conciencia: "he pagado el precio", dice el pecador.

Al llegar al momento de las preguntas en mis conferencias, siempre hay algún conservador que se levanta para preguntar: "mi padre me solía dar con la zapatilla y no lo lamento, señor, no habría sido lo que hoy soy, si no me hubiera pegado." Jamás he tenido la temeridad de preguntar: "A propósito, ¿qué es exactamente hoy usted?".

Afirmar que el castigo no *siempre* causa daño psíquico, es evadir el tema, porque no sabemos qué reacción causará en el individuo ese castigo al cabo de unos años. Más de un exhibicionista castigado por manifestaciones indecentes es víctima de algún castigo anterior por sus hábitos sexuales cuando era niño.

Si el castigo llegara a tener buen éxito alguna vez, habría alguna argumentación en su favor. Es cierto que puede inhibir por el temor, como lo puede decir cualquier ex soldado. Si a un padre le contenta que su hijo tenga por completo quebrantado su espíritu por el temor, entonces para tal padre el castigo sirve.

Qué proporción del niño castigado queda quebrantada en el espíritu y castrada de por vida, y qué proporción se rebela y se vuelve aún más antisocial, nadie lo puede decir. Al cabo de cincuenta años de enseñar en escuelas jamás he oído decir a un padre: "he pegado a mi hijo y ahora es un buen muchacho". Por el contrario, montones de veces he tenido que escuchar la lamentable historia: "le he pegado, he razonado con él, lo he ayudado de todas formas, y cada vez se vuelve peor y peor".

El niño castigado *se hace* peor y peor. Lo que es más, se vuelve un padre o madre castigadores, y el ciclo del odio sigue a través de los años.

Con frecuencia me he preguntado: "¿por qué padres que por lo demás son afables, toleran que las escuelas sean crueles con sus hijos?". Esos progenitores parecen preocuparse en primer lugar por la buena educación de sus hijos. Lo que no ven es que el maestro castigador fuerza el interés, pero el interés que él fuerza está en el castigo y no en las sumas que hay en la pizarra. En realidad, la mayoría de nuestros mejores alumnos de la escuela y universidades, posteriormente pasan a ser

mediocridades; su interés por aplicarse nació en su mayor parte de los apremios paternos, pero personalmente no les interesaba la asignatura.

El temor a los maestros y a los castigos que aquéllos imponen influirán necesariamente en la relación entre padres e hijos, pues, simbólicamente, cada adulto es un padre o una madre para el niño. Y cada vez que un maestro castiga, el niño adquiere un temor y un odio del adulto que hay detrás del símbolo, el odio a su padre o a su madre. Este pensamiento nos debe preocupar. Aunque los niños no se dan cuenta de este punto de vista, he oído cómo un muchacho de trece años decía: "mi último director me solía pegar mucho, y no entiendo, no entiendo por qué mi padre y mi madre me tenían en esa escuela; sabían que era bruto y cruel, pero no hacían nada por remediarlo".

El castigo que asume la forma de una plática es todavía más peligroso que la azotaina. ¡Qué terribles pueden ser esas pláticas! "¿Pero no *sabías* que estabas haciendo mal?" Un asentimiento suspirante. "Di que lo sientes."

Como preparación de embusteros e hipócritas, la forma de plática en el castigo no tiene rival. Peor aún es rogar por el alma del muchacho extraviado en su presencia; eso es imperdonable, pues tal acto suscitará un profundo sentimiento de culpabilidad en el niño.

Otro tipo de castigo no corporal pero tan nocivo para él (desarrollo del niño), es estar fastidiándolo. Cuántas veces he oído a una madre fastidiar a su hija de diez años durante todo el día: no estés en el sol, hija... Apártate de esa baranda... No corazón, hoy no vas a ir a la piscina, vas a resfriarte. Este fastidiar no es ciertamente una muestra de amor; es una muestra del temor de la madre, que cubre un odio inconsciente.

Quisiera que los abogados del castigo vieran y dirigieran una deliciosa película francesa que cuenta la vida de un bribón: de niño, una vez fue castigado por alguna travesura prohibiéndosele que un domingo comiera hongos, los cuales resultaron venenosos; al ver cómo se llevaban los ataúdes de toda la familia, se convenció de que no servía para nada ser bueno. Es un relato inmoral con una moraleja que muchos padres castigadores no pueden ver.

Preguntas y respuestas

En el sistema de Summerhill, ¿cómo se desarrolla la fuerza de voluntad del niño? Si se le permite hacer lo que le venga en gana, ¿cómo puede desarrollar el control de sí?

En Summerhill no se permite que el niño haga lo que le venga en gana. Sus propias leyes lo limitan por todos lados. Sólo se le permite hacer lo que quiera en cosas que le afectan *a él* y sólo a él. Puede pasarse el día jugando si así lo desea, porque el trabajo y el estudio son asuntos que

le conciernen a él solo. Pero no se le permite que toque una corneta en la clase, porque interferiría con los otros.

¿Qué, después de todo, es la fuerza de voluntad? Puedo forzar mi deseo a no fumar, pero no puedo forzar mi voluntad a enamorarme, ni a que me guste la botánica. Nadie puede forzar su voluntad a ser bueno, o incluso a ser malo.

No se puede preparar a una persona para que tenga fuerza de voluntad. Si a los niños se les educa en la libertad, serán más conscientes de sí, pues la libertad permite que haya más y más inconscientes que se vuelvan conscientes. Por eso la mayor parte de los niños de Summerhill tienen pocas dudas acerca de la vida; saben lo que quieren. Y me imagino que lo van a conseguir también.

Recuérdese que lo que se llama falta de voluntad, generalmente significa falta de interés. La persona débil a la que fácilmente se la convence de que juegue tenis, cuando no tiene ningún deseo de jugar tenis, es una persona sin idea alguna de cuáles son sus auténticos intereses. El sistema disciplinario esclavista fomenta que tal persona siga siendo débil y fútil.

Si un niño está haciendo algo peligroso en Summerhill, ¿permiten que lo haga?

Claro que no. La gente no suele entender que la libertad en el caso de los niños no significa que uno sea tonto. No permitimos que los pequeños decidan cuándo deben ir a acostarse. También los cuidamos de los peligros de la maquinaria, autobuses, cristales rotos y agua profunda.

Jamás daría a un niño una responsabilidad para la que no está preparado. Pero recuérdese que la mitad de los peligros con que se encuentran los niños se deben a mala educación. El niño que es peligroso con el fuego es aquel a quien se le ha prohibido saber la verdad acerca del fuego.

¿Aceptan niños retrasados en Summerhill?

Claro. Todo depende de lo que usted entienda por retrasado. No aceptamos a niños deficientes mentales, pero un niño que está atrasado en la escuela, es harina de otro costal. Muchos niños están atrasados en sus estudios porque la escuela les resulta demasiado aburrida.

El criterio que tiene Summerhill sobre el atraso no tiene nada que ver con los exámenes, sumas y calificaciones. En muchos casos ese atraso significa simplemente que el niño tiene un conflicto inconsciente y una conciencia culpable. ¿Cómo puede tener algún interés por las matemáticas o la historia si su problema inconsciente es "soy malo o no"?

En esto del atraso hablo por sentimiento personal, pues cuando era niño no podía aprender; llevaba los bolsillos llenos de pedazos de hierro

o de cualquier metal, y mientras mis ojos miraban el libro de texto, mis pensamientos vagaban por los objetos en mi bolsillo.

Rara vez he visto a algún niño o niña que no tuviera alguna capacidad de trabajo creativo, y juzgar a un niño por su progreso en las asignaturas es fútil y fatal.

Afirma usted que los niños de Summerhill tienen la mente limpia. ¿Qué quiere decir?

Una mente limpia es aquella que no puede escandalizarse. Escandalizarse es dar muestras de que se tienen represiones que hacen que uno se interese por lo que le escandaliza.

A las mujeres victorianas les escandalizaba la palabra pierna porque tenían un interés anormal por las cosas "piernudas". Las cosas piernudas eran cosas sexuales, cosas reprimidas. Así, en una atmósfera como la de Summerhill, donde no existen tabúes sexuales y no se relaciona el sexo con el pecado, los niños no necesitan hacer sucio el sexo con murmuraciones y risitas; son sinceros en cuestiones sexuales, como lo son respecto de cualquier otra cosa.

¿Cree usted que cualquier madre que lea sus libros o escuche alguna de sus conferencias, tratará mejor y diferente a su hijo, una vez enterada? ¿Consiste la cura para niños perjudicados en hacer que los padres adquieran conocimiento?

Una madre posesiva que lea este libro se sentirá culpable y gritará en su defensa: "no puedo remediarlo; no quiero perjudicar a mi hijo. Es muy fácil diagnosticar, ¿pero cuál es el remedio?"

Tiene razón, ¿cuál es el remedio? O, más bien, ¿*hay* algún remedio? En esta pregunta se interroga mucho.

¿Qué cura hay para una mujer cuya vida es aburrida y está llena de temores? ¿Qué cura hay para un hombre que piensa que su hijo tan descarado es la misma piel del diablo? Peor aún, ¿qué remedio hay cuando los padres desconocen lo que están haciendo y se indignan a la menor sugerencia de que van por mal camino? No, el conocimiento en sí de nada servirá, a menos que los padres estén emocionalmente listos para recibir el conocimiento y tengan la capacidad interior para poner en práctica cualquier nuevo conocimiento que les llegue.

¿Por qué habla usted tanto de la necesidad de que el niño sea feliz? ¿Hay alguien que sea feliz?

No es fácil responder esa pregunta porque las palabras confunden. Claro que no hay nadie que siempre sea feliz: tenemos dolores de muelas, amores que nos salen mal, trabajo fastidioso.

Si la palabra felicidad significa algo, es un sentimiento interior de bienestar, un sentido de equilibrio, un sentimiento de estar contento con la vida; esto sólo puede existir cuando uno se siente libre.

Los niños libres tienen caras abiertas, sin temor; los niños disciplinados parecen acobardados, desdichados, temerosos.

La felicidad se puede definir como aquel estado de represión mínima. La familia feliz vive en un hogar donde mora el amor; la familia infeliz en un hogar tenso.

Doy primordial importancia a la felicidad porque coloco en primer lugar el crecimiento. Es mejor ser libre y estar contento, y desconocer lo que es una fracción decimal, que aprobar los exámenes y tener la cara cubierta de acné. Nunca he visto acné en la cara de un adolescente feliz y libre.

¿Piensa usted sinceramente que está bien permitir que un muchacho naturalmente haragán, siga su camino, perdiendo el tiempo? ¿Cómo lo pone usted a trabajar cuando le desagrada el trabajo?

La pereza no existe. El niño haragán está físicamente enfermo o no tiene interés por las cosas que los adultos piensan que debería hacer.

Nunca he visto a un niño que llegara a Summerhill antes de los doce años y fuera perezoso. Desde escuelas estrictas nos han enviado a más de un muchacho "gandul". Ese muchacho sigue siendo "gandul" durante mucho tiempo; o sea, hasta que se recupera de su educación. No lo pongo a trabajar en algo que le desagrade, porque todavía no está listo para ello. Al igual que usted y yo, posteriormente deberá realizar muchas cosas que no le agraden; pero si se le deja libre para que viva todo su periodo de juego ahora, posteriormente estará capacitado para enfrentarse a cualquier dificultad. Que yo sepa, ningún ex summerhilliano ha sido acusado jamás de haraganería.

Hablando de Summerhill*

Preguntas y respuestas

¿Cómo se pueden aplicar los principios de Summerhill a una escuela estatal?

Centenares de maestros me han hecho esa misma pregunta. Ya he hablado de Michael Duane, de la escuela de Rising Hill. Era el director y podía hacer algo en favor de la libertad. De ordinario esta pregunta la hacen los maestros jóvenes. La respuesta, por desgracia, es que un ayudante no

---

* De A.S. Neill, *Talking of Summerhill*, Gollancz, Londres, 1967. Reimpreso con permiso de A.S. Neill y Víctor Gollancz.

puede permitir más libertad de la que admite el director. Hablo por experiencia. Hace algún tiempo yo fui ayudante en King Alfred School en Hampstead. Había recibido la influencia de Homer Lane y me entusiasmaba el autogobierno. En las juntas abogaba por él, hasta que por fin el bueno de John Russell me dijo: "bien, Neill, puede tener autogobierno en sus clases." Joven inexperto, acepté. La secuela fue naturalmente que un grupo venía, digamos, de una disciplinada clase de matemáticas a mi clase de geografía, donde naturalmente se divertían de lo lindo. Los maestros de las aulas contiguas protestaban; el experimento fracasó, y también yo; ¿partí o me echaron?, no lo sabría decir.

Un maestro joven de una gran escuela puede darse cuenta de que es imposible alterar la tradición y costumbres de la escuela, pero esto no quiere decir que el maestro no pueda emplear tanta libertad como se atreva a hacerlo. Puede ponerse del lado del niño; puede abstenerse de castigar; puede ser humano y risueño. No obstante se topará con toda clase de dificultades. Uno de nuestros antiguos alumnos fue de profesor a una escuela donde había muchos muchachos rudos. Me dijo: "empecé con las ideas de Summerhill, pero tuve que abandonarlas. Cuando me portaba bien con uno de los chicos, pensaba que yo era blando, y mi clase se volvió un manicomio." Tenía una clase de más de cincuenta niños.

Uno de los inconvenientes de conceder libertad en una escuela estatal grande, es que la mayor parte de los progenitores no creen en la libertad: hay demasiados de ellos que consideran la escuela como un lugar donde se puede disciplinar al vástago desquiciado. Esto lo experimenté en la escuela de un pueblo escocés, hace cincuenta años. Los padres, enojados, vinieron a mí en procesión...: "Envié a mi hijo a la escuela para que se aprendiera las lecciones, no para que se pasara el día jugando." La libertad es fácil en Summerhill, porque todos los padres están de nuestra parte.

En una escuela estatal la tarea principal consiste en aprender las asignaturas. La asistencia a clases es obligatoria. Los farsantes tienen que estarse en la clase de matemáticas y hacer lo que puedan. Tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, mientras que los niños libres hacen muchísimo ruido. Todo está en contra del maestro: las instalaciones, la falta de espacio para el juego auténtico, el reglamento; en una palabra, todo el sistema de la educación. El maestro que no tiene religión ha de encargarse en algunas escuelas de la instrucción religiosa, pero en la mayor parte de las escuelas el no creyente puede arreglárselas. Yo me las arreglaba convirtiendo el tiempo de religión en clase de canto... yo me lanzaba con el "Adelante, soldados cristianos", para salvar las apariencias o quizá para aliviar mi conciencia.

Es triste decirlo, pero no puede haber auténtica libertad en una escuela estatal si el director no está de su lado. A centenares de jóvenes

maestros les gustaría tener más libertad en sus clases, pero no pueden hacerlo y algunos se vuelven cínicos o se resignan a su suerte. No podrá haber libertad mientras el reglamento educativo establezca que no debe haberla.

¿Ha modificado usted sus opiniones desde que empezó con Summerhill?

En lo esencial, no. Nunca he dudado del autogobierno, de la libertad del niño para aprender cuando desee hacerlo; nunca me he sentido tentado de moldear el carácter de un niño. Pero los niños han cambiado de una manera no bien definible. Hace treinta años podía empezar la cura de un ladronzuelo dándole seis peniques cada vez que robaba, pero dudo si ese método funcionaría hoy. Los nuevos niños parecen tener una sofisticación que es intangible. Quizá porque han oído demasiados términos psicológicos cultos... como les ocurre a tantos niños norteamericanos. Quizá los nuevos valores materiales los han cambiado, dándoles una falsa orientación; hace treinta años la vida era más sencilla. Entonces no se les daban juguetes caros. Hoy los niños piden más; ya no existe la vieja muñeca de trapo, sino una muñeca que habla; pero me alegra enterarme de que la mayoría de las niñas prefieren todavía la muñeca de los pobres. Se trata de una cuestión muy complicada y peliaguda. Sospecho que el dinero anda de por medio. Cuando empecé a conducir hace cincuenta años, no me encontraba a más de dos coches por cada kilómetro; ahora me parece que encuentro dos cada diez metros. Raramente se oía entonces de que se hubieran robado algún coche, pero hoy hay bandas de muchachos que desean hacerse ricos de la noche a la mañana y que no sólo se dedican a robar coches, sino que emplean la violencia para atacar a la gente. ¿Por qué trabajar para vivir cuando se pueden tener todos los lujos haciendo que el otro gane el dinero y luego uno se arrima a él cuando sale del banco?

Esto no quiere decir que mis alumnos tengan que ver con pandillas, pues por el contrario, respetan las leyes; lo que quiero indicar es que la sociedad acomodada de hoy tienta a las bandas de jóvenes, lo cual tiene algún efecto más suave pero positivo sobre los niños sociales. En cualquier escuela, incluida Summerhill, no es siempre el alumno pobre quien le roba al vecino su giro de cinco chelines. Con frecuencia es el muchacho que no se siente amado en su casa: roba amor simbólico, y me atrevo a asegurar que nuestros jóvenes pandilleros nunca han tenido mucho amor en casa.

Sin embargo, el dinero en particular puede no ser el motivo total de esta nueva sofisticación superficial. Entran muchos otros factores. Ha habido dos guerras que han destruido gran parte de los antiguos tabúes, hipocresías y paternalismo. A los jóvenes no les engañan las pretensiones de moral de sus mayores; se dan cuenta de que han sido

engañados, estafados. Los jóvenes de hoy retan más en voz alta que la generación pasada. No fue la juventud quien hizo la bomba H, fue la edad. Pero la juventud sabe que es impotente. La mayor parte de los manifestantes contra las bombas son jóvenes; muchos opinan que su vida está en las manos de los viejos: los políticos, los militares, los nacionalistas, los ricos y los poderosos. Los acontecimientos y el temor han hecho adultos antes de tiempo a los jóvenes, y esto puede ser una explicación de la nueva sofisticación. Hace una generación, la juventud aceptaba su posición inferior, así como las directrices de sus padres y sus símbolos; hoy la juventud se rebela, aunque de una manera fútil. Su cabellera a lo *beatle*, sus chaquetas de cuero, sus pantalones apretados, sus motos, todos son símbolos de la rebelión, pero símbolos que siguen siendo símbolos. Casi cualquier niño aborrece las asignaturas, pero cada niño sabe que no puede hacer nada para cambiar el sistema. En lo esencial, la juventud sigue siendo dócil, obediente, inferior; impugna las cosas que no importan: la indumentaria, los modales, los peinados; y negativamente, por así decir, también impugna la religión, pues no acude a la iglesia a menos que la obliguen.

Todo lo que se dice sobre la maldad de los adolescentes son pamplinas. Homer Lane acostumbraba decir que cualquier mala acción tenía algún buen motivo, aunque pervertido. Los adolescentes no son peores que usted o yo; buscan la alegría de vivir en una época que no conoce esa alegría: todo lo que conocen es la baraja, la televisión, el fútbol y la prensa sensacionalista; sus ideales son la riqueza, grandes coches y restaurantes caros; su encanto lo encuentran en las estrellas del cine y de la radio, en música efímera y en cantantes que mueven el ombligo. Lo que la juventud ve es una sociedad adquisitiva, una *Weltanschauung** trivial, barata y cursi, y las escuelas al separarse de la vida postescolar no hacen nada por la juventud. Rechazan su cultura libresca, y si algún lector me dice que es mentira, le pido que compare la circulación del *New Statesman* y del *Observer* con la prensa sensacionalista y de caricaturas. Los jóvenes no quieren nuestra cultura. ¿Cuántos adolescentes saben siquiera los nombres de Ibsen, Proust, Strindberg, Dante?

No estoy diciendo que dicha cultura sea mala. Nuestra cultura fue estática, absorbía libros, obras de teatro e ideas; pero la cultura de los jóvenes de hoy tiende hacia el hacer, el movimiento, el relajamiento, por lo que se ha de preguntar: ¿qué es mejor, quedarse a leer a D.H. Lawrence o irse a bailar toda la noche? Creo que el amor por el movimiento puro compensa en la actualidad un estatismo forjado por medio de los vínculos patriarcales, que no se logran cortar debido a un condicionamiento anterior, que era una castración psicológica. Sonreímos cuando centenares de chicas gritan histéricamente a la vista de los *Beatles*, muchachos

* Cosmovisión, perspectiva de la vida; palabra alemana internacionalizada (T.).

que físicamente no parecen hombres. ¿Por qué gritan? Alguien escribió no hace mucho que era una forma de masturbación. Quizá fuera más cierto decir que ese griterío es un desahogo repentino de odios reprimidos por todas esas horas de escuela aburridas, ese moldeado del carácter, toda esa supresión de la vida joven. El ritmo es una descarga maravillosa de la emoción. No hace mucho, un psicoanalista nigeriano dijo por televisión que en su país no había delitos sexuales ni suicidios. Cuando se le preguntó a qué se debía, repuso que, a su manera de ver, los nativos lograban un gran desahogo en sus danzas tribales. Los músicos pop tienen ritmo y si los que gritan están descargando su emoción sexual, creo que en su mayoría lo hacen inconscientemente.

No he dado una respuesta satisfactoria al hecho de que el ladrón moderno logre reaccionar a la triquiñuela psicológica; no sé la respuesta, y quizá no exista ninguna, al menos simple. Quizá valiera como respuesta el hecho de que la juventud moderna ha descubierto que la psicología está en la edad de piedra, y que gran parte de los escritos psicológicos son puras pamplinas. En mis momentos de pesimismo, a veces me pregunto si la terapia psicológica ha curado jamás a nadie. La terapia está comenzando por el otro extremo; millares de psicoterapeutas tienen consultorios privados y tratan en su mayoría a gente que dispone de tiempo y de dinero. Si todos los terapeutas del mundo se dedicaran a educar sólo a los padres sobre psicología infantil, explicándoles antes que nada qué es lo que no deben hacer a sus hijos, me pregunto si se necesitaría algún tipo de terapia para adultos. ¿Cuántos psicoanalistas han dicho "no basta con ir colocando parches a los adultos; dedicaré mi vida a la profilaxis; empezaré con las mamás y los bebés"? Muy pocos.

¿Es usted optimista o pesimista?

Creo que la mejor definición de pesimista es: el hombre que vive con un optimista. Ciertamente no soy optimista con respecto al futuro inmediato. Nuestra vida está en manos de gente sobre la que no tenemos control alguno. Cuba podría haber empezado una tercera guerra mundial y habernos matado a todos si Khruschev no hubiera tenido el valor de quedar mal. Soy pesimista porque los pesimistas de ordinario no son grandes hombres ni personas sensatas; ningún gran hombre o persona sensata busca el poder. Soy pesimista por la cantidad de odio que hay en el mundo: odio racista, nacionalista, religioso; en verdad me pregunto cómo alguien puede ser optimista en este mundo enfermizo. Claro que la edad quizá influya mucho en el pesimismo. H.G. Wells, en su *Mind at the End of its Tether* desesperó del futuro del hombre. Es probable que cuando los hombres mayores miren atrás, se encuentren con que no se han cumplido sus sueños de juventud.

Siempre soy optimista con respecto a los niños. Nunca me desespero con ningún niño por más que aparentemente no progrese. Lo que me hace desesperar es que los niños nunca tengan ocasión de vivir; su amor por la vida es asesinado por el mundo adulto que "prepara", esto es, castra a la juventud. Es cierto que la libertad va creciendo, pero, ¡ay!, muy lentamente. La acerba verdad es que el pensamiento y la invención de los hombres han ido mucho más adelante que sus emociones inhibidas, y esto es el auténtico peligro de la bomba, porque las guerras no son causadas por el pensamiento, sino por la emoción. Una muchedumbre se enfurece si su bandera nacional es insultada. Piénsese en la guerra fría de Irlanda entre protestantes y católicos. Hay, además, factores que se podrían llamar de codicia: el *Lebensraum* (espacio vital) alemán, nuestras arrebatiñas coloniales y las ambiciones territoriales. Todo esto no viene de las masas, sino que éstas siguen emocionalmente a los líderes. Los que murieron en la guerra de los bóers, ¿cayeron por patriotismo o por los aprovechados del oro y los diamantes? Nunca lo llegaron a saber; murieron por la reina y la patria.

Soy pesimista por el lento crecimiento de la libertad. ¿Tenemos tiempo de criar niños que sean libres emocionalmente?, ¿libres del odio y de la agresividad?, ¿libres para vivir y dejar que otros vivan? La bomba está en manos de personas que ya desde su cuna fueron hechas para ir en contra de la vida. Si se les hubiera dejado libres para vivir felizmente, no requerirían de la bomba. Así que la cuestión se resume en ésta: ¿puede la humanidad desenvolverse de tal manera que toda la gente se sienta libre por dentro, libre del deseo de moldear a los demás?

¿Quién puede responder?

8. R.S. PETERS

Comentario

Biografía

Richard Stanley Peters nació en el año de 1919 y fue educado en Clifton College, de Bristol, escuela pública tradicional, y en la Universidad de Oxford, a la que ingresó en 1938. Estudió a los clásicos para el título de licenciado en Artes y se vio sumamente interesado en cuestiones filosóficas y religiosas, acerca de las cuales leyó con fruición durante su estancia en Oxford.

Al estallar la Segunda Guerra Mundial se unió a la Unidad de Ambulancias de la Sociedad de Amigos* y fue destinado a la ciudad de Londres durante los ataques; tras un periodo en la Unidad de Ambulancias fue enviado a efectuar servicio social. Se encargó de un centro juvenil en Toynbee Hall, Whitechapel, y luego empezó uno por su cuenta en Walthamstow, partiendo casi de la nada.

Durante ese tiempo había proseguido sus intereses filosóficos matriculándose en el Birkbeck College de la Universidad de Londres, dedicando sus horas libres a prepararse para el título en filosofía. Luego pasó de la labor social a la enseñanza y obtuvo un puesto como maestro de clásicos en la escuela Sidcot, de Somerset, que era un pensionado de coeducación. Sin embargo dimitió al cabo de un par de años para dedicarse completamente a sus exámenes finales en la Universidad de Londres, obteniendo una beca universitaria y siendo maestro de tiempo parcial en el Birkbeck College. Luego fue conferencista e investigador de filosofía en dicho colegio, al tiempo que se dedicaba a la educación para adultos.

Debido a su labor anterior en centros juveniles y a su experiencia didáctica, nunca cesó su interés por la educación, pero se enfrascó de manera inusitada en la filosofía de la educación. Había empezado a dar

* La Sociedad de Amigos (mejor conocida como los Cuáqueros) que organizó esta Unidad, está dedicada al pacifismo, pero siempre ha estado dispuesta a auxiliar a las víctimas de la guerra por todos los medios posibles, además de participar en otras empresas humanitarias.

charlas radiofónicas sobre temas como autoridad y responsabilidad, y al buscar otro tema que discutir, dio con las metas de la educación. Se le ocurrió la idea porque en su labor con jóvenes continuamente se enfrentaba a la cuestión de cuáles eran sus metas y propósitos. Además se sintió atraído a la filosofía de la educación porque conjuntaba cierto número de ramas de la psicología y de la filosofía, todo lo cual le interesaba. Su labor en Birkbeck fue principalmente sobre psicología filosófica, y en particular la posición lógica de la investigación psicológica. Escribió un libro sobre Hobbes, que le gustaba porque sus obras eran una mezcla de psicología, filosofía y política. Luego escribió un libro donde examinaba el concepto de motivación. Al cabo se convenció de que esos intereses mixtos se satisfacían mejor en la filosofía de la educación, donde, por lo que a él respectaba, todo convergía.

En el ínterin se publicaron en *The Listener* sus charlas radiofónicas sobre educación y temas semejantes, lo que atrajo la atención de Israel Scheffer, profesor de educación y filosofía en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Harvard. Scheffer invitó a Peters a Harvard como profesor visitante en 1961. Luego, en 1962 quedó vacante la cátedra de filosofía de la educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y Peters la ocupó. En 1971 fue nombrado decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Londres. Fue también presidente de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, y en 1966 fue elegido miembro de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos.

Peters viajó mucho, alcanzando puestos de profesor huésped y dando conferencias como invitado en Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Por lo mismo, cooperó al desarrollo de la disciplina de la filosofía de la educación en cada una de las naciones que visitó.

Desde su nombramiento, Peters logró hacer del Instituto de Educación de la Universidad de Londres uno de los departamentos de filosofía de la educación de mayor tamaño e influencia en el mundo; ofrece cursos sobre esa asignatura desde diplomados hasta el nivel de doctorado, y allí acuden estudiantes de todas las partes del mundo.

En los círculos filosóficos de Gran Bretaña se dice que Peters estableció una nueva y respetable rama de la filosofía. En septiembre de 1973, el Instituto Real de Filosofía organizó una conferencia sobre filosofía de la educación, acontecimiento impensable un decenio antes, cuando la filosofía de la educación tenía poca aceptación como disciplina académica entre la mayoría de los filósofos. Éstos estuvieron preparados por fin para tratar la filosofía de la educación como un aspecto importante y significativo de la investigación filosófica. Al mismo tiempo, la profesión de la enseñanza en general estuvo lista para considerar a la filosofía de la educación como parte indispensable de la teoría educativa. Estos dos logros se debieron, en gran parte, a la labor de R.S. Peters.

Características principales del pensamiento educativo de Peters

La primera cuestión importante por tocar sobre la obra de Peters es que representa un nuevo enfoque en el pensamiento filosófico de la educación, pero resulta imposible captar las implicaciones globales de sus escritos sin apreciar antes la naturaleza de ese nuevo enfoque.

Peters pertenece a la escuela del análisis filosófico, que predomina en la filosofía en general y en particular en la filosofía de la educación, al menos en los países de habla inglesa. De acuerdo con esta escuela de pensamiento, la función distintiva de la filosofía es el análisis, que abarca tanto el análisis de los conceptos como el de las argumentaciones, los que reciben el nombre de análisis lingüístico y lógico, respectivamente. En el siglo XX se desarrolló la llamada "revolución en filosofía", que condujo a una perspectiva totalmente distinta sobre la naturaleza de esta disciplina. ¿Cuál fue esa revolución y cómo se efectuó?

A principios del siglo XX la teoría filosófica dominante en Occidente era el idealismo, cuyo fundador fue Platón, pero cuya influencia contemporánea principal se encuentra en las ideas del filósofo alemán Hegel. Sin embargo, lo importante no es que esa escuela particular de filosofía dominara, sino que su supremacía descansaba en un concepto metafísico de la filosofía. También es importante resaltar que en todo el lapso que media entre Platón y Hegel, ninguna teoría metafísica en particular pudo lograr aceptación completa, por más que surgieron ciertas teorías contrapuestas que hicieron eco por un tiempo. Como decíamos, se habían cambiado los enfoques y de nuevo estaba de moda el idealismo.

La metafísica es un intento por explicar la naturaleza última de la realidad, y se basa sobre todo en métodos intuitivos y especulativos del pensamiento. El problema principal de todas las teorías metafísicas tradicionales es que no parece que exista medio conclusivo para establecer sus premisas básicas. Éstas han sido tomadas en gran parte de la fe, pero una vez aceptadas, por lo general todo se desprende lógicamente de ellas, de donde puede resultar una teoría filosófica a gran escala, bien integrada. Sin embargo, resta el problema de proporcionar pruebas públicamente aceptables de los presupuestos iniciales sobre los que descansa el sistema global. De manera similar, las teorías tradicionales morales o éticas que apuntan a establecer cuál es la naturaleza de la buena vida del hombre, están basadas, en último caso, en juicios de valor personales del filósofo, por lo que una vez más no pueden ser probadas conclusivamente.

En sorprendente contraste con la metafísica y las teorías de la buena vida, la ciencia ha logrado desde hace algunos siglos un cuerpo creciente de conclusiones aceptables, y siempre que alguna teoría científica se oponía a otra metafísica, le ganaba la partida porque sus hipótesis se podían comprobar públicamente. Poco a poco, la ciencia fue usurpando muchos

de los dominios de la investigación previamente reservada a la filosofía. La física, la química, la biología, la psicología y la sociología llegaron a la mayoría de edad como estudios definidos, basados empíricamente, por lo que el campo de la filosofía cada vez se estrechó más, siendo muchas de sus teorías abstrusas y fuera del alcance del hombre ordinario.

Fue en gran parte este contraste entre el éxito manifiesto de la ciencia en desarrollar un cuerpo creciente de conclusiones generalmente aceptadas y probadas, y el fracaso igualmente manifiesto de la filosofía de hacer otro tanto, lo que llevó a algunos filósofos a poner en tela de juicio la propia naturaleza de lo que estaban intentando hacer. Llegaron a la conclusión de que muchas de las cuestiones filosóficas tradicionales carecían de respuesta, al menos por métodos puramente filosóficos. Por ejemplo, vieron a la metafísica como un esfuerzo sin sentido, porque, según sostenían, no era posible descubrir nuevos hechos acerca del mundo (incluso hechos del tipo más general) por la especulación y reflexión puramente filosófica. De manera semejante —sostenían—, aquellos filósofos morales que tratan de prescribir el mejor modo de vida no hacen, en lo fundamental, otra cosa sino dar sus juicios personales de valor sobre lo que constituye el bien y el mal. ¿Por qué hacer caso de esos juicios, y no de otros cualesquiera?

Los filósofos que rechazaban esos aspectos especulativos y normativos de la filosofía, establecieron el análisis como su función distintiva. El análisis siempre había sido parte de la filosofía, incluso en Platón (muchos de sus diálogos incluyen análisis de los conceptos básicos de la verdad, la ciencia y la virtud), pero ahora alegaban que no era sólo una parte, sino el todo de la filosofía, o al menos la esencia de la misma. Es aquí, afirmaban, donde los filósofos tienen algo positivo con que contribuir. En vez de dar respuestas que están fuera de su competencia, pueden desempeñar funciones analíticas valiosas, esclareciendo el lenguaje que empleamos al tratar de cualquier asunto básico, señalar las confusiones lógicas del pensamiento y mostrar los presupuestos sobre los que descansan nuestras creencias.

Este nuevo enfoque en filosofía fue ganando cada vez más popularidad a partir de las primeras décadas del siglo XX, siendo ya muy influyente para la Segunda Guerra Mundial. Desde entonces ha sufrido diversas modificaciones, pero sigue siendo el enfoque dominante en el estudio de la filosofía en el mundo de habla inglesa. Ese mismo enfoque trató de ganarse la aceptación general en la filosofía de la educación, de manera que a partir de finales de la década de 1950 y principios del decenio de 1960, surgió el estudio académico de la filosofía educativa.

Quizá el resultado principal de este nuevo punto fue una mayor atención a la naturaleza del lenguaje y la percatación de lo importante que es entender sus complejidades al enfrentar problemas filosóficos. En primer lugar, los filósofos actuales se dan cuenta mucho más de las múltiples

maneras distintas como funciona el lenguaje, las que en el pasado se confundían con frecuencia. Por ejemplo, es muy importante en filosofía estar al tanto de que no todas las proposiciones de modo indicativo necesariamente estatuyen hechos. Considérense las dos siguientes proposiciones:

"Castigar a los niños inhibe su deseo de aprender."
"Castigar a los niños es moralmente malo."

La primera asevera un hecho que puede o no ser cierto (sólo la investigación empírica podría dirimirlo); la segunda expresa un juicio de valor y es equivalente a: "no deberíamos castigar a los niños". Este punto de vista no se podría establecer por medios empíricos, sino sólo por algún tipo de argumentación moral. Esta distinción entre hechos y valores y la imposibilidad de deducir los últimos de los primeros, ha sido el principio cardinal de la filosofía analítica.

En segundo lugar, los filósofos analíticos arguyen que gran parte de la filosofía anterior está viciada por el defecto de no emplear el lenguaje precisamente, en especial con respecto a los conceptos básicos tales como "bien", "Dios", "Estado" y "educación". Los filósofos metafísicos del pasado presuponían falsamente en sus escritos que cada concepto básico poseía un significado claro generalmente conocido, y que no había necesidad de explicar exactamente qué se entendía por ello. Aún peor, los significados dados a los conceptos en algunos casos cambiaban a medida que progresaba la discusión. Todo esto hacía muy difícil formar conclusiones filosóficas útiles.

Al analizar los conceptos, los filósofos modernos tratan de establecer condiciones "necesarias" y "suficientes" para su uso, siendo las primeras aquellas condiciones que siempre deben estar presentes para que tenga aplicación el concepto, y las últimas, aquellas que conjuntamente bastan para distinguir ese concepto de los demás con los que se puede confundir. Si tomamos en cuenta el concepto de educación (que es la incumbencia básica de Peters), podemos advertir que el hecho de que el aprendizaje tenga lugar parecería una condición necesaria, ¿pero es suficiente por sí mismo o tiene que ser un aprendizaje de un tipo particular, o lograrse de determinada manera para que merezca el título de "educación"?

El filósofo puede distinguir, además, entre las características "definidoras" y las "acompañantes" de un concepto. Por ejemplo, aunque la mayor parte de la educación ocurre en las escuelas, no es una característica definidora de la educación que tenga que ocurrir ahí (por ejemplo podría tener lugar en el hogar); es sólo una característica que acompaña generalmente a la educación.

Al analizar el lenguaje, algunos filósofos se contentan con tratar de descubrir, únicamente, lo que la mayoría entiende por una palabra, o

sea, como se emplea en el lenguaje ordinario. Otros filósofos tratan de establecer lo que consideran el significado fundamental o más significante de una palabra, y entonces dan razones de por qué es así. Quizá estipulen un significado de la palabra, lo que puede ser una empresa legítima mientras las razones son convincentes.

Mediante el empleo de técnicas como éstas y otras de análisis,[1] se han logrado perspectivas nuevas y valiosas en muchos y rancios problemas filosóficos. Algunos de estos problemas se han logrado resolver, mientras que en otros se ha facilitado la solución a resultas del esclarecimiento de conceptos y del tipo de evidencia que se necesitaría para establecer sus conclusiones. Otros, todavía, se ha visto que eran pseudoproblemas (basados en algún mal entendimiento de las funciones del lenguaje), o no eran auténticos problemas filosóficos en modo alguno, sino más bien cuestiones científicas o asuntos que en último análisis descansan en algún juicio de valor de carácter personal.

Consideremos ahora el lugar de Peters en este movimiento. En la actualidad quizá sea el exponente más influyente del enfoque analítico en filosofía de la educación. A resultas de su aplicación de los métodos de la filosofía analítica a amplia gama de temas educativos, ha llamado mucho la atención entre los filósofos educativos contemporáneos. Claro que no todos están de acuerdo con sus conclusiones, pero al menos la mayoría, hoy, se percata de cuáles son ésas, y por lo general se ven obligados a reaccionar ante ellas de una manera u otra.

La contribución de Peters al pensamiento educativo se deriva en dos categorías distintas. La primera es la luz que su obra arroja sobre cualquier intento de filosofar en torno a la educación. Mediante las técnicas de la filosofía analítica, ha cooperado a esclarecer muchos conceptos básicos en educación; conceptos como el de educación misma, así como el de enseñar, entrenar, adoctrinar y acondicionar. Se requiere un entendimiento preciso de tales conceptos independientemente de la teoría educativa que se adopte. En general, la influencia de Peters y otros analistas, por su insistencia en la precisión al emplear el lenguaje, en la necesidad de justificar cualquier presupuesto importante que se haga y prestar mayor atención a las leyes de la argumentación lógica, ha conducido a pensar en las condiciones del debate filosófico en educación.

La segunda contribución de Peters ha sido la presentación de una teoría original de la educación y es en esta contribución, de modo particular, donde reside su innovación significativa al pensamiento educativo. Uno de los puntos en los que la teoría de Peters difiere de las de otros educadores contemporáneos como Skinner, Neill o Illich, es que ha sido escrita primordialmente desde el punto de vista del filósofo. A este respecto tiene mucho en común con Platón y Aristóteles. Funda su teoría en principios filosóficos básicos, y de acuerdo con el enfoque analítico se muestra renuente a plantear sus propios juicios de valor sobre lo

que se debería o no hacer en educación.* Además trata no sólo de llegar a soluciones educativas de por sí, sino a conclusiones sobre problemas filosóficos de la educación. Para algunos, este elemento reciamente filosófico de su obra puede constituir una dificultad inicial para apreciar del todo su pensamiento educativo, pero a medida que se familiarizan más es de esperar que se capte la necesidad de entrar en el estudio de tales problemas básicos.

La teoría educativa de Peters se centra en su análisis del concepto de la educación. Además de la obvia importancia de esclarecer su naturaleza exacta, Peters se vio influido por dos motivos en su búsqueda de una definición adecuada. El primero fue contraponerse a la tendencia creciente a tomar un punto de vista expeditivo de educación, recabar prestigio o algún otro propósito que nada tienen que ver con su auténtico valor. En términos filosóficos, se opone a tratar la educación como algo instrumental para algún fin extrínseco y sostiene que se debe ver como valiosa por sí misma, con un valor intrínseco propio. La tendencia a la que objeta, forma parte considerable del enfoque materialista común al estilo de vida de hoy, que subraya el éxito social en términos de poder y riqueza. Según tal actitud, la educación ha de conducir a algún beneficio material o tangible, pues de otra forma se considera como una pérdida de tiempo.

El segundo motivo de Peters fue el deseo de resolver el conflicto del debate educativo entre tradicionalismo y progresismo. Vio serios puntos débiles en ambas doctrinas y trató de buscar un término medio para evitar los defectos de ambos lados. Pero para expresar ese término medio necesitaba de un nuevo modelo de educación, el que encontró en su idea de "educación como iniciación".

El concepto de educación que Peters desarrolló como resultado de esas preocupaciones, lo planteó por primera vez en su disertación inaugural en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, la que tituló: "La educación como iniciación",** y desde entonces se generalizó en la filosofía educativa contemporánea. Empieza sosteniendo que la "educación" no es el nombre de un proceso o de una actividad como "escribir" o "nadar" (o incluso "enseñar" o "instruir"), sino un término normativo; esto es, una palabra que implanta una norma que debe satisfacer ciertas actividades si se quieren clasificar como educativas. Esa norma se expresa en términos de tres condiciones de criterios que se deben satisfacer para que haya educación.

---

* Sin embargo, el lector puede juzgar por sí mismo en la siguiente discusión sobre el análisis de la educación de Peters hasta qué grado éste es capaz de evitar hacer juicios de valor.

** En la primera selección de Peters se tiene una versión algo modificada de esta lectura.

El primero de esos criterios es que se debe aprender algo de valor o desarrollar un estado deseable de la mente.* En otras palabras, recibir educación es, por definición, una experiencia valiosa. No llamaríamos educación al aprendizaje de un conjunto de información carente de sentido, ni podríamos decir que habría ocurrido alguna educación si se aprendiera algo potencialmente dañino (como llegar a ser un ladrón más eficiente).

Por lo tanto, hablando estrictamente, carece de sentido preguntarse cuál es la meta de la educación como tal, porque esa pregunta presupone que hay algo de valor más allá de la educación, que se debe satisfacer para que ésta valga la pena. La educación es un concepto equivalente al de reforma; no nos preguntamos cuál es la meta de reformar a alguien, porque es inherente al significado de la palabra que hace a alguien mejor. De manera similar, es parte del significado de recibir educación el hecho de que una persona mejore de un modo u otro como resultado de ello.

Así, este primer criterio de lo que es la educación establece con claridad su valor intrínseco, que es una de las incumbencias principales de Peters, como se ha mencionado antes. Sin embargo, no intenta negar que la enseñanza que tiene lugar en las escuelas pueda servir a propósitos útiles pero externos, como producir mano de obra preparada, socializar a los ciudadanos futuros, etcétera; pero la cuestión está en que tales metas no son las que hacen *educacionalmente* valiosas las actividades didácticas, sino que más bien son como subproductos útiles de la educación. A menos que quienes participan en la educación se percaten de esto, comprenderán por completo mal su cometido.

Muchas de las disputas sobre las metas propiamente dichas de la educación —sostiene Peters— son en realidad disputas sobre las características esenciales de lo que se entiende por ser educado. El debate sobre si el desarrollo del intelecto es más importante que el desarrollo del carácter, no versa sobre algo externo a la educación, sino acerca de cuáles son las cualidades necesarias para ser una persona educada.

Peters resume su tesis sobre el valor intrínseco de la educación en esta afirmación: "ser educado no es haber llegado a un destino, sino viajar con un punto de vista distinto".[2] Lo que este distinto punto de vista comporta, se ve claramente en su tercera condición para la educación.

---

* La naturaleza de este elemento valioso o deseable en educación, se explicará en su tercer criterio. En esta etapa sólo plantea la condición formal de que existe un nexo conceptual entre "educación" y "ser valioso". Hay que advertir también aquí que para Peters el valor que comporta la educación tiene que ser de una suerte públicamente aceptable y no puede ser de manera que beneficie a un individuo a expensas de los demás.

El segundo criterio petersiano de educación es el que se refiere a la manera en que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. Aquí considera las argumentaciones de progresistas como Rousseau y Dewey, quienes subrayaron la importancia de los métodos didácticos, donde se toman en cuenta los intereses y necesidades del niño. Peters arguye que esos pensadores propendían a hacer de los métodos metas en sí mismas, exagerando de esa manera su importancia; pero por lo menos aportaron un adelanto importante al pensamiento educativo.

Por lo consiguiente, incorpora esos puntos de vista a su segunda condición para la educación, en la cual el alumno debe ser educado de manera que se preocupe por lo que vale la pena (esto es, que llegue a apreciar el valor de lo que aprende), lo que debe realizarse de manera que comporte una percatación y ejercicio de la voluntad de su parte. El criterio de la percatación es simplemente que quien aprende debe saber que está aprendiendo o estar consciente del hecho de que debe adquirir alguna pericia. El criterio de la voluntariedad, Peters lo deja algo vago. Es evidente que muchos alumnos no aprenden voluntariamente en su pleno sentido (esto es, preferirían estar haciendo algo distinto), pero mientras intencionalmente traten de dominar lo que se les enseña, con gran probabilidad es suficiente para satisfacer los requisitos de Peters.

Esos criterios se emplean principalmente para excluir procesos como la hipnosis, el condicionamiento y el lavado de cerebro como métodos de educación. No excluirían necesariamente el empleo de la enseñanza formal, las órdenes o incluso el adoctrinamiento, según dice Peters, porque en estos casos los niños entienden al menos (aunque en sentido limitado) lo que se les enseña. "Además", añade, "existe un sentido mínimo en el que actúan como agentes voluntarios, puesto que pueden rebelarse y rehusarse a hacer lo que se les exige; y así es como ocurre con frecuencia".[3]

El adoctrinamiento también puede satisfacer este segundo criterio de la educación, pero quedaría excluido por uno o ambos de los dos anteriores. O bien es un aprendizaje de algo que no es valioso en modo alguno (con lo que no satisfaría la primera condición), o es aprender algo sin una base racional que no se puede referir lógicamente a las otras creencias del que aprende (con lo que no se cumple la condición tres).

El tercer criterio de educación se refiere al resultado del proceso educativo, y elabora la primera condición especificando la naturaleza de los estados deseables de la mente que se deberían desarrollar; trata básicamente sobre el logro del conocimiento y del entendimiento.

La persona que ha sido educada, ha adquirido un cuerpo de conocimiento que no es sólo una colección de hechos al azar, sino que está organizado en algún tipo de esquema conceptual por medio del cual puede referir una parte del conocimiento a otra, así como relacionar lo

que ha aprendido con el modo de ver el mundo y de actuar en él. Por lo tanto, la persona educada difiere de la que meramente está entrenada; el entrenamiento sugiere aprendizaje de alguna pericia o habilidad particular, no la transformación general de la propia perspectiva del mundo, que es lo que sugiere la educación. Considérese, por ejemplo, la diferencia entre "entrenamiento moral" y "educación moral", distinción traída en primer lugar por Aristóteles. "Entrenamiento moral" sugiere que quien aprende ha sido llevado a comportarse de la manera requerida, sin entender por qué ese modo es el correcto. "Educación moral", por otro lado, implica que el que aprende ha desarrollado un entendimiento de los principios morales y, por tanto, actúa deliberadamente sobre la base de ésos, porque se ha identificado con ellos. El mismo tipo de distinción vale para el entrenamiento y la educación físicos, y aún más para el entrenamiento y educación sexuales.

Peters usa el término de "perspectiva cognoscitiva" para expresar la naturaleza esencial de las capacidades mentales que se requieren en el hombre educado. La educación debe fomentar una perspectiva amplia de la vida, no limitada a una especialidad determinada. Si una persona fuera muy erudita, pongamos por caso en ciencias, pero conociera o le importara muy poco cualquier otra cosa, no la llamaríamos educada. Claro que una persona puede estar muy versada en un tema únicamente y no obstante ser considerada como educada, mientras tenga algún grado de conocimiento e interés por otras áreas del saber. (Peters no dice cuál es la profundidad exacta de conocimiento que aquí se necesitaría, lo que a la postre ha de ser asunto de juicio porque es obviamente imposible ser un experto en más de una o dos áreas del saber.)

Cabe concluir que para Peters la educación consiste en aprender algo de valor que comporte conocimiento y entendimiento, organizados en algún tipo de perspectiva cognoscitiva, conocimiento que se haya adquirido a través de métodos que comportan percatación y algún tipo de voluntariedad por parte del educando.

Peters pasa luego a desarrollar su análisis de la educación presentando un modelo del proceso educativo que intenta mostrar una perspectiva apropiada del papel del maestro. A este efecto, describe la educación como un proceso de iniciación en actividades y modos de pensamiento que valen la pena. En conjunto, constituyen una forma valiosa de vida que pueden compartir tanto el maestro como el alumno, forma de vida que es a la vez pública e interpersonal. El maestro, al haber sido iniciado a su vez, se encuentra en el lado interior de esta forma de vida y su tarea consiste en hacer que los alumnos la compartan con él.

La cuestión obvia que ahora se sugiere es cuáles son exactamente esas actividades y modos de pensamiento y de conducta que valen la pena. La respuesta, algo conservadora, de Peters a esta pregunta es que consisten básicamente en el conocimiento heredado y en las pericias

desarrolladas por la civilización occidental desde el tiempo de los griegos en adelante. Tales conocimientos y pericias están organizados en formas distintas de pensamiento o disciplinas, como la ciencia, la historia, la literatura, los estudios sociales y la filosofía, todo lo cual es básico para que entendamos el mundo. Además están los valores liberales tradicionales de justicia, libertad, respeto por otras personas y consideración de los intereses ajenos, que son también parte de la forma de vida en la que deben ser iniciados todos los alumnos.

Peters sostiene que su insistencia en la naturaleza personal y pública del contenido de la educación le permite realizar una síntesis entre los modelos tradicional y progresista.[4] El predominio de esos dos modelos ha producido un daño serio a la teoría educativa, según mantiene Peters, porque ambos tienen deficiencias graves. Las fallas en la mayor parte de las versiones del modelo tradicional son muy obvias: de manera general no existe el suficiente respeto para los alumnos como individuos, se presta indebida atención tanto a la motivación o a relacionar lo que se enseña con los intereses del niño, y es dudoso hasta qué punto el aprendizaje que tiene lugar se llega a entender debidamente.

Las fallas del modelo progresista, aunque no tan obvias, son muy serias igualmente, al menos en la forma pura del progresismo. En primer lugar, señala Peters, es muy cuestionable insistir tanto en conceptos como desarrollo de las potencialidades, crecimiento y autorrealización, porque todas estas cosas pueden ser buenas o malas según la dirección en que tenga lugar el desarrollo o crecimiento. El desarrollo de nuestras potencialidades para el egoísmo o la agresividad no es valioso educativamente, sin duda alguna, como tampoco lo es el desarrollo de un criminal o un sádico. El maestro, por tanto, ha de hacer un juicio de valor sobre la naturaleza de este crecimiento y darle alguna dirección positiva. Esa dirección estará dictada máximamente por las actividades educativas particulares a que introduzca a sus alumnos, las que se basarán en aquellas áreas de conocimiento que, según considere, tienen algún valor objetivo. En otras palabras, la insistencia en la autorrealización y en conceptos parecidos, como el de esencia de la educación, tiende a pasar por alto la importancia de apropiarse un cuerpo de contenido o de asignatura que valgan la pena.

De manera similar, el hincapié que hacen los progresistas en el desarrollo de la creatividad, de la iniciativa y del pensamiento crítico por parte del alumno, presupone ser creativo o crítico sobre algo de una manera u otra. Según señala Peters, esas cualidades no existen en un vacío, sino sólo en relación con ciertos problemas o temas que adquieren su significado y significatividad a partir de las disciplinas en que se suscitan.

La falla básica del enfoque progresista, pues, es su imposibilidad de otorgar suficiente peso al rol central que el contenido ha de poseer en

educación; esto es, a la necesidad de transmitir una forma de vida valiosa. Esto quizá se entienda si se ve como una reacción contra el enfoque tradicional, que insiste demasiado en la asignatura; los progresistas señalaron con razón que los procedimientos empleados para aprobar las asignaturas son también muy importantes. Sin embargo, solían cometer el error de ver tales procedimientos como una meta en sí.

¿Cómo, pues, evita la noción petersiana de educación los errores de los dos sistemas anteriores y suministra un modelo que incorpore los mejores elementos de ambos? Sostiene que los modelos tradicional y progresista:

> ...comparten el defecto común de preterir el hecho central de que la educación consiste esencialmente en la iniciación de otros a un mundo público escogido por el lenguaje y los conceptos de la gente y estructurado por reglas que gobiernan sus propósitos y trato entre sí. En relación con esto, el maestro no es (como lo sugiere el punto de vista tradicional) un operador externo que trata de imponer algo suyo desde afuera a los niños, o (como lo sugiere el punto de vista progresista) trata de desarrollar algo dentro de ellos que sea su posesión peculiar. Su función más bien es la de actuar como guía que los ayuda a explorar y compartir un mundo público cuyos contornos han sido delimitados por generaciones que les precedieron.[5]

En otras palabras, lo central en educación no es la experiencia del maestro, ni la del alumno, sino más bien la experiencia que pertenece a un mundo público que ambos pueden compartir. Ese mundo público incluye tanto el conocimiento que se ha ido adquiriendo a lo largo de los siglos, como los procedimientos críticos al través de los cuales este conocimiento se puede corregir y seguir desarrollando.

A Peters le gusta nombrar lo que D.H. Lawrence llamaba el "territorio sagrado" que media entre maestro y educando, y al que ambos deben lealtad. El cometido consiste en hacer que el alumno entre a él y disfrute el patrimonio público. En los niveles superiores de educación, la distinción esencial entre maestros y alumnos es de hecho mínima, porque ambos participan en la experiencia compartida de explorar un mundo común.[6]

Cualquier discusión sobre el modo en que Peters describe la naturaleza de la educación, se vuelve complicada por el hecho de que en los últimos años modificó su tesis. No obstante, el cambio de opinión como resultado de esa modificación no es tan grande como puede parecer a simple vista. Los detalles se describen brevemente aquí: desde que impartiera su disertación inaugural ("La educación como iniciación"), su análisis del concepto de la educación se ha criticado como demasia-

do restrictivo. Se ha argüido que hay empleos legítimos del término que no satisfacen sus criterios primero y tercero. Por ejemplo, es muy posible considerar la educación como pérdida de tiempo o incluso perjudicial; tal puede ser el punto de vista de hombres decididamente prácticos e incluso de cierta gente que desea preservar la creencia incuestionable en doctrinas religiosas o políticas que la educación puede debilitar. Por lo tanto, se puede sostener que la primera condición de la educación considerada valiosa intrínsecamente no puede ser condición necesaria para todos los empleos del concepto.

En segundo lugar se sostiene que no es contradictorio decir que alguien tiene una educación especializada o hablar de educación en sociedades donde todo lo que se estudia son simples habilidades y folklore, o quizá una rígida preparación en la disciplina militar tal como ha sido, según entendemos, la educación espartana. Es evidente que en esos casos no existe la amplitud de conocimiento y entendimiento que se requiere en la noción petersiana de la perspectiva cognoscitiva, del tercer criterio.

Como resultado de esas críticas, Peters se vio forzado a reconocer que existe un segundo sentido, más general, de lo que es educación, donde se enmarca indiscriminadamente una vasta gama de prácticas referentes a criar, instruir, etcétera. Fue en este sentido como se empleó originalmente la palabra "educación"; el concepto más específico de Peters, que implica criterios de valor intrínseco y de perspectivas cognoscitivas, se retrotrae al periodo de la Grecia clásica, pero sobresalió especialmente en el siglo XIX cuando fue usual el empleo del término "hombre educado", que se refería laudatoriamente a todo aquel que había logrado realizar el ideal de una búsqueda desinteresada del conocimiento y un entendimiento y desarrollo completos. Siempre que se habla ahora de "hombre educado" según Peters, se aplica su concepto de educación (o al menos algo similar); mientras que cuando se habla sólo de "educación", podemos estar pensando en éste, o en el concepto anterior, más general y neutral.

¿Cómo influye todo esto en el análisis anterior de la educación, de Peters? Como se ha dicho antes, no mucho, pues su intención sigue siendo fundamentalmente la misma: fomentar el ideal que se expresa en su análisis original de la educación. Ahora está dispuesto a admitir que éste no es el *único* significado de educación, aunque añadiría que es el significado más significante para los que se dedican a la enseñanza y el que debe guiar su práctica. Así pasa más allá del análisis puramente conceptual y de hecho establece un juicio normativo sobre lo que considera como lo más valioso en la esfera de la educación. Sin embargo, al menos puede sostener que los valores que propone para la educación no son preferencias puramente personales, sino que descansan sobre distinciones que se han ido desarrollando en nuestro lenguaje (por ejem-

plo la distinción entre "educación" y "entrenamiento"), y que él escoge lo que considera más importante y al caso de las características y valores en el empleo actual de la palabra. Además, el reto de sus escritos educativos es, en gran parte, un intento por ejemplificar y justificar su análisis de lo valioso en educación.

En conjunto, pues, el enfoque básico de Peters no ha cambiado y continúa defendiendo un modo no instrumental de considerar la educación, junto con el modelo de educación como iniciación, al través de lo cual apunta a presentar una síntesis entre los dos paradigmas previos.[7]

En este momento podemos plantear algunas preguntas con respecto al análisis de Peters. En primer lugar, ¿proporciona una síntesis genuina entre los modelos tradicional y progresista, o se inclina más hacia el tradicional? Sin duda parece más vehemente en su crítica del pensamiento progresista que en el del tradicional, y parece tener mucho en común con este último. Por ejemplo, el modelo de educación como iniciación sugiere la necesidad de imbuir en cada niño un conjunto de asignaturas y, por lo tanto, implícitamente, subraya la autoridad del maestro debido a su rol de iniciador. En este contexto, Peters se refiere también al niño como "el bárbaro fuera del cancel". También insiste en el hecho de que el alumno no siempre sabe cuál es su propio interés y que no todo aprendizaje puede ser divertido. Además, hace hincapié en el conocimiento teórico y abstracto y parece ensalzar la vida del intelecto sobre la vida de la emoción. Todo esto, principalmente lo último, está muy de acuerdo con el pensamiento griego clásico sobre educación y desde luego sería anatema con gente como A.S. Neill.

Por otro lado, Peters replicaría que hoy es más necesario subrayar los puntos fuertes de la posición tradicional, puesto que el progresismo ha pasado a ser la ideología más o menos dominante en educación. Y hay que añadir a favor de Peters que propugna los valores liberales de la libertad, igualdad, respeto por las personas y consideración por los intereses, evitando de esta manera las injusticias morales que a veces se presentan en los sistemas tradicionales. También se da cuenta de la importancia de las relaciones personales[8] y presta atención a las diferencias individuales en la enseñanza. De modo similar, está consciente de las fallas de los métodos tradicionales de enseñanza que se fundan en los ejercicios repetitivos y en la memorización. Por el contrario, recomienda métodos donde quepa la explicación y el dar razones, la enseñanza por el ejemplo y (a niveles superiores) la conversación y el diálogo entre maestro y alumno como requisitos conjuntos después del conocimiento. Por fin niega la dicotomía entre intelecto y emoción, porque la vida del intelecto lleva sus propias emociones como un "amor por la vida, una pasión por la justicia y el aborrecimiento de lo insípido".[9]

La segunda pregunta que se puede considerar es si el concepto de educación de Peters es "elitista", o sea si sólo se puede realizar en alum-

nos inteligentísimos y privilegiados. En otras palabras, ¿es apropiado su concepto, con toda su insistencia en el desarrollo global del entendimiento de las disciplinas básicas de la tradición occidental intelectual, en una edad de educación de masas? ¿Es posible que alguien sea educado hoy ampliamente dada la tremenda "explosión" de conocimientos? ¿Es posible que alguien logre obtener un conocimiento superficial siquiera de algo más que de ciertas disciplinas básicas?

Con respecto a esta última pregunta, vale la pena considerar si su concepto de la educación sólo se puede aplicar en una sociedad económica y política bien desarrollada que ha logrado cierto nivel de seguridad y bienestar materiales para todo el conjunto. Quizá en muchos de los países en vías de desarrollo y del tercer mundo, pueda haber otras necesidades más urgentes que la necesidad de educación, como podría ser la producción de mano de obra preparada para el agro y la industria.

Al tratar sobre estos asuntos, se podría pensar si para superar los problemas ocasionados por la explosión de conocimientos habría que concentrarse en la docencia de conceptos básicos y de métodos de pensamiento en las diferentes disciplinas, en vez de abarcar toda la gama de contenido de cada cosa. Siquiera esto proporcionaría al alumno algún entendimiento de la naturaleza de los problemas de cada campo, dándole la experiencia y capacidad necesarias para adquirir el conocimiento correspondiente cuando tuviera oportunidad o interés por él. Considérese también si no es un hecho desafortunado e inevitable de la vida, según sugiere Peters, que no todos son capaces de progresar por igual en la educación. Hemos de aceptar el hecho de que no todo el mundo tiene capacidades intelectuales semejantes.

Si se alega que su concepto de educación, en su sentido más pleno, sólo es posible para una minoría (adviértase que no es preciso que fuera una minoría indebidamente privilegiada, sino que podría fundarse en la igualdad de oportunidades) y que sólo se puede aplicar totalmente en una sociedad adelantada, ¿se debería rechazar o seguiría teniendo valor como un ideal al que se debería apuntar siempre que fuera posible? Pero aún cabe hacer otra pregunta: incluso como ideal, ¿se trata de una perspectiva de la educación adecuada o demasiado estática, donde se atienda demasiado a la herencia del pasado y no haya oportunidad suficiente de cambios radicales en el pensamiento sobre el rol futuro de la educación en la sociedad? ¿Prefiere *conservar* nuestra cultura, en vez de *mejorarla*? Tal crítica, cabría insistir, vale de manera especial en vista de la crisis contemporánea, en tantos aspectos, de la sociedad actual.[10] ¿Necesitamos en esa situación de crisis todo un nuevo enfoque a la educación, un enfoque donde se dé preferencia más positiva y directa al papel de contraponerse a las tendencias antisociales y antivitales de la sociedad moderna (lo que quizá requiera todo un nuevo conjunto de valores morales e intelectuales)? ¿Tienen más que ofrecer a este respec-

to las ideas de pensadores como Skinner, o bien Neill? ¿Necesitamos quizá un patrón institucional completamente nuevo en educación, como recomiendan Iván Illich y sus seguidores?

Sin embargo, Peters podría replicar que lo que él promueve es una forma de vida valiosa bajo cualquier circunstancia y que contiene en sí misma los procedimientos necesarios para resolver los problemas actuales. Sólo a través de la amplitud y flexibilidad del enfoque que proporciona tal educación, como describe Peters, es posible dar solución a tales problemas. Lo que se necesita, sostendría, no es rechazar los modelos intelectuales de la racionalidad y del método científico, o los valores liberales tradicionales de justicia, libertad y respeto al prójimo, sino una aplicación más rigurosa y sistemática de ellos a la escena actual.

Depende de cada individuo percatarse de su posición en esta cuestión básica a que nos enfrentamos hoy.

Además de sus análisis de la educación, Peters ha hecho otra contribución importante al pensamiento educativo, al discutir las cuestiones morales y sociales que tienen relación directa con la educación. En esa discusión se explican ciertos aspectos de su enfoque educativo, arriba tratados, y sirve para completar su teoría general de la educación. Su obra principal en ese campo es *Ethics and Education*, en cuya parte II se examinan los valores de la igualdad, la consideración de los intereses, la libertad, el respeto por las personas y la fraternidad. También discute la noción de las actividades de algún valor (las que trata como equivalentes más o menos a los propósitos intelectuales y teóricos del hombre) y cómo se puede justificar un plan de estudio basado en dichas actividades.

Peters emplea el mismo tipo de argumentación justificativa de todos esos principios al tratar de demostrar cómo se pueden valorar, y hasta sería uno de los exponentes principales de ese tipo de argumentación en las teorías éticas actuales. Antes de delinear su forma, Peters discute y rechaza (tras señalar sus puntos débiles) los tres enfoques más comunes de la explicación y justificación de los valores morales: el naturalismo, el intuicionismo y el emotivismo. Su argumentación se deriva en parte de la del gran filósofo alemán Emmanuel Kant, y se basa en el hecho de que al entrar en cualquier discurso moral, presuponemos ciertos valores. Son éstos los valores que dan base y significado a tal discurso y todo aquel que los emprenda los ha de abrazar seriamente. Para lograr el entendimiento debido de su argumentación y el modo como se emplea en cada uno de los valores arriba citados (igualdad, consideración de intereses, libertad, respeto por las personas, actividades que valen la pena), sería necesario leer las secciones correspondientes de *Ethics and Education*. Aparte del argumento justificativo, Peters incluye también aquí una discusión interesante sobre cómo se deben aplicar esos valores en educación.

En la parte III del libro, Peters considera el campo del control social con respecto a la educación y hace un análisis de los conceptos de autoridad, castigo y democracia, refiriéndose de manera particular a su rol en la educación.

En el ensayo "Form and Content in Moral Education",* vuelve a tomar el hilo de la educación moral e intenta de nuevo una vía media, esta vez entre los extremos del subjetivismo y del absolutismo en moralidad. Al efecto distingue entre contenido y forma (o sea, entre las creencias morales que realmente tenemos y los medios que empleamos para alcanzarlas) y también realza el papel de la razón en la moralidad. En la primera parte del ensayo aplica la distinción entre contenido y forma a la cuestión de lo que es la moralidad, mientras que en la segunda parte trata de cómo se aprende.

En la segunda sección toca el problema de qué métodos se pueden emplear para enseñar moral antes de que el niño sea capaz de razonar sobre tales asuntos. Al igual que Aristóteles, concluye que es preciso recurrir a métodos no racionales como la habituación, pero que tampoco hay nada reprensible en eso porque tales métodos son los únicos posibles en esa etapa. Lo importante es no inhibir en modo alguno ni retardar el progreso del niño hacia el entendimiento racional de los principios morales; por el contrario, se debe fomentar lo antes posible dicho entendimiento.

La moralidad, pues, es para Peters parte de la forma de vida valiosa en la que ha de ser iniciado todo niño, y tiene que consistir en un análisis objetivo de los valores liberales fundamentales discutidos en *Ethics and Education* y otra vez mencionados en este ensayo. El maestro, por tanto, no ha de sentirse incómodo al iniciar a los niños en esa forma de vida, mientras se dé cuenta de que debe haber lugar para el desacuerdo a muchos de los valores morales específicos (por ejemplo los que se refieren a la conducta sexual, la religión y los estilos de vida personales) que difieren entre las diversas sociedades y grupos sociales. En general, esos valores más específicos se fundamentan últimamente en los principios básicos (que proporcionan la forma más que el contenido de la moralidad), pero comportan también diferencias sociales, culturales y religiosas y plantean cuestiones sobre el peso que se debe atribuir a los valores básicos cuando se trata de más de uno de ellos.

En este momento, el lector puede hallarse en disposición de hacer alguna evaluación preliminar del valor del enfoque analítico en educación, según Peters. ¿Es un modo tan provechoso de enfocar los temas educativos básicos como los métodos anteriores? ¿Evita consistentemente hacer juicios normativos, y no obstante llevar a conclusiones significativas para los educadores? Es interesante advertir al respecto

---

* Este ensayo constituye la segunda selección de Peters.

de estas cuestiones, que el propio Peters reconoce que va más allá del análisis estricto al recomendar su concepto de educación. También es cierto que algunos filósofos contemporáneos han cambiado últimamente de actitud frente al valor del enfoque estrictamente analítico en educación.[11] Si bien tal enfoque puede ser apropiado en filosofía, la filosofía de la educación inevitablemente se halla ligada a juicios de valor sobre lo que se debe enseñar, cuáles son los métodos que se han de aplicar y cuál es la meta general que ha de satisfacer la docencia, por lo que actualmente muchos opinan que es inevitable cierta parcialidad normativa en el filósofo educativo, a menos que esté dispuesto a hacer una contribución de menor cuantía en el pensamiento educativo.

También existe alguna prueba sociológica de que en el tiempo inicial del auge del movimiento analítico, que fue a finales de la década de 1950 y principios de la de 1960, no había la crisis de valores que existe hoy en la sociedad, de manera que los filósofos educativos pudieron en gran parte desentenderse o menospreciar las cuestiones de valor. Hoy ya no es posible tal cosa y parece que el movimiento que lleva hacia un enfoque analítico más amplio, donde se permita la expresión del punto de vista normativo, tiene más que ofrecer. Sin embargo, es importante que los filósofos que asumen este enfoque esclarezcan cuándo están haciendo juicios de valor y cuándo tratan de estructurar alguna plantilla acerca de por qué hemos de compartir dichos valores, al tiempo que admiten que no es posible probar conclusivamente tal posición normativa. De esa manera las virtudes particulares del enfoque analítico (claridad, rigor lógico, etcétera), se pueden empalmar con la presentación de puntos de vista que den estímulo positivo y guía a los maestros para desarrollar su propia filosofía de la educación.

Como se ha sugerido en este comentario, el propio Peters es ejemplo de este enfoque analítico más lato; aparte del elemento normativo de su análisis del concepto de educación, sus escritos educativos como un todo presentan un punto de vista educativo definitivo y consistente, que es el que representa su teoría educativa distintiva. Al mismo tiempo, su obra manifiesta las virtudes particulares del enfoque analítico que se acaba de mencionar.

No estará de más concluir esta discusión sobre la obra de Peters, que ha tratado de indicar que su innovación significativa en el pensamiento educativo asume la forma de una síntesis entre los modelos del tradicionalismo y del progresismo en educación, con una cita donde él mismo trata de resumir su enfoque global en educación:

> ...en teoría educativa, mi posición es esencialmente sintética y de medio camino. Trato de extraer lo que hay de valor tanto en la educación formal tradicional como en la revuelta contra ella, que se centra en el niño; de reconciliar el énfasis en el individuo con

el carácter esencialmente social de la educación, y ver el valor de la autoridad, permaneciendo no obstante fundamentalmente antagonista a él; de defender la libertad insistiendo en la necesidad de constricciones cuando se trata de niños; de mantener que algunos propósitos son más dignos de consideración que otros, pero al mismo tiempo subrayar la importancia de la lección individual y de los intereses propios. Cualquiera que asuma tal posición, posiblemente será atacado tanto por los tradicionalistas como por los progresistas, y hoy probablemente más por los progresistas; pues al ser fenómeno más reciente, les cuesta aceptar un papel antitético en cualquier dialéctica en desarrollo. Además, siempre se pueden citar textos para apoyar ambos tipos de ataque. Esto es algo a lo que se ha de acostumbrar cualquiera que se proponga reconciliar opuestos, dado que las voces contrastantes no vienen de fuera, sino de dentro de uno mismo.[12]

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Peters ha escrito mucho, abarcando los campos de la filosofía política y social, de la filosofía moral, de la psicología filosófica, lo mismo que de la filosofía de la educación. Las principales obras publicadas en esos campos, listadas por orden de aparición, son las que siguen:

LIBROS

Hobbes. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, 1956. (Estudio de la obra de Thomas Hobbes, filósofo político inglés del siglo XVII.)

The Concept of Motivation. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1958. (Principal obra de Peters en el campo de la psicología filosófica.) *Social Principles and the Democratic State* (escrito junto con S.I. Benn), Allen and Unwin, Londres, 1959. (Principal obra de Peters en el campo de la filosofía social y política.)

Authority, Responsibility and Education, Allen and Unwin, Londres, 1959, edición corregida, 1973. (Basado en una serie de charlas radiofónicas. La edición corregida contiene también algunas conferencias públicas dadas por él, incluyendo una reimpresión de "La Educación como iniciación", y la primera edición de "Form and Content in Moral Education".)

Ethics and Education, Allen and Unwin, Londres, 1966. (Principal obra de Peters en filosofía de la educación.)

The Logic of Education (escrito junto con P.H. Hirst), Routledge and Kegan Paul, Londres, 1970. (En este libro explora las implicaciones de su análisis de la educación por lo que respecta a los planes de estudio, a la docencia y a la estructura de la autoridad en escuelas y universidades.)

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Peters escribió muchos ensayos que abarcan amplia gama de temas filosóficos. Se mencionan aquí sólo aquellos que versan específicamente sobre educación:

"Moral Education and the Psychology of Character", *Philosophy*, XXXVII, No. 139, enero de 1962. Reimpreso en *Philosophy and Education*, a cargo de I. Scheffler, Allyn and Bacon, Boston, 2a. edición, 1966.
"Reason and Habit: The Paradox of Moral Education", en *Moral Education in a Changing Society*, a cargo de W.R. Niblett, Faber, Londres, 1963. Reimpreso en *Philosophy and Education*, a cargo de I. Scheffler, 2a. edición, 1966.
"Mental Health as an Educational Aim", *Studies in Philosophy and Education*, III, No. 2, primavera, 1964. Reimpreso en *Aims of Education: The Philosophic Approach*, a cargo de T.H.B. Hollins, Manchester University Press, Manchester, 1964.
"Education as Initiation", en *Philosophical Analysis and Education*, a cargo de R.D. Archambault, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1965. (Versión corregida de la disertación inaugural de Peters en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en 1963.)
"The Philosophy of Education", en *The Study of Education*, a cargo de J.W. Tibble, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1966.
"Education and the Educated Man", *Proceedings of the Annual Conference, Philosophy of Education Society of Great Britain, IV*, enero de 1970. Reimpreso en *Education and the Development of Reason*, a cargo de Dearden, P.H. Hirst y R.S. Peters, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1972.
"Aims of Education —A Conceptual Inquiry", *Proceedings of the International Seminar, Philosophy of Education*, marzo de 1966; The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1967.
"Education and Human Development", en *Melbourne Studies in Education*, a cargo de R.J. W. Selleck, Melbourne University Press, Melbourne, 1970.
"Teaching and Personal Relationships", en *Melbourne Studies in Education*, op. cit.
"The Education of the Emotion", en *Feelings and Emotions*, a cargo de M. Arnold, Academic Press Inc., Nueva York, 1970. Reimpreso en *Education and the Development of Reason*, a cargo de R.F. Dearden.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 Para mayor información sobre los métodos del análisis filosófico contemporáneo, ver *Thinking with Concepts*, de J. Wilson, Cambridge University Press, Cambridge, 1963; *An Introduction to Philosophical Analysis*, de J. Hospers, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1956, y

English Philosophy Since 1900, de G.J. Warnock, Oxford University Press, Londres, 1958.

2 "Education as Initiation"; ver a continuación.

3 R.S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, Londres, 1966, p. 42.

4 Las características principales de estos enfoques opuestos en educación se señalaron en la Introducción y se han descrito más prolijamente en los escritos de los diversos exponentes, en los capítulos anteriores del libro.

5 R.S. Peters, "Aims of Education —A Conceptual Inquiry", *Proceedings of the International Seminar; Philosophy and Education*, marzo de 1966; The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1967.

6 Para ulterior información sobre el análisis de la educación de Peters y su modelo de la educación como iniciación, ver, además de la primera selección, *Ethics and Education*, del propio Peters, capítulos 1 y 2; *The Concept of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1958, capítulo 1, y "Aims of Education —A Conceptual Enquiry". En éstos ha alterado ligeramente su descripción y presentación de los tres criterios a como lo hizo en "Education as Initiation", pero el fondo permanece básicamente el mismo.

7 La principal referencia de la aceptación petersiana de un segundo concepto de la educación es su artículo "Education and the Educated Man", que apareciera en *Proceedings of the Annual Conference, Philosophy of Education Society of Great Britain*, 1970, IV, y se encuentra reimpreso en *Education and the Development of Reason*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1972. Ver también R.S. Peters y P.H. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1970, capítulo 2.

8 Ver, por ejemplo, R.S. Peters, "Teaching and Personal Relationships", en *Melbourne Studies in Education*, a cargo de W. Selleck, Melbourne University Press, Melbourne, 1970; y R.S. Peters y P.H. Hirst, *The Logic of Education*, capítulo 6.

9 "La educación como iniciación"; ver más adelante.

10 Ver el comentario anterior sobre Skinner para una discusión más amplia de esta situación de crisis, en la que entran problemas de sobrepoblación, agotamiento de recursos, amenaza de guerra nuclear y contaminación, entre otros.

11 Ver, por ejemplo, J.F. Soltis, "Analysis and Anomalies in Philosophy of Education", *Educational Philosophy and Theory*, octubre de 1971, III, No. 2; y A. Edel, "Analytic Philosophy of Education at the Cross-Roads", *Educational Theory*, primavera de 1972, XXII, No. 2.

12 "In Defense of Bingo: A Rejoinder", *British Journal of Educational Studies*, XV, No. 2, junio de 1967, p. 194.

Selecciones

Peters está representado por dos ensayos: "La educación como iniciación" y "La forma y el contenido en la formación moral", los cuales fueron escritos teniendo en mente al lector general lo mismo que al estudioso de la filosofía de la educación. Han sido discutidos en el comentario precedente. El primero presenta el análisis de la educación de Peters y su modelo de educación como iniciación; el segundo da sus ideas sobre educación moral, incluyendo una discusión sobre qué es moralidad y de qué mejor manera se puede enseñar.

La educación como iniciación[1]

Característica novel de los años sesenta de este siglo (XX) es el grado en que la educación se ha convertido en tema de debate público y de especulación teórica. Antes era algo que los pocos que la habían recibido la apreciaban o la suponían como natural, sin discutir demasiado al respecto. Claro que había muchos recuerdos de los años escolares, pero indicaban más bien una autoabsorción narcisista que un interés apasionado por la educación.

Todo esto ha cambiado ahora. Algunos políticos cuyas narices se ponen nerviosas al olor de cualquier tipo de subprivilegio, han encontrado en la educación una cantera que, según creen, pueden echar al suelo con más seguridad que a los feroces viejos zorros de la propiedad privada y de la disparidad de ingresos. Otros, nerviosos ante los logros técnicos de Estados Unidos y de la URSS, escuchan con agrado a los economistas que les garantizan que la educación es una mercancía en la que es provechoso que la sociedad invierta. Los sociólogos aseguran a los maestros que tienen el compromiso de actuar como agentes socializadores de la comunidad.

Los maestros suelen sentirse enojados o halagados ante esta creciente atención a lo obvio. Ahí están, hombres tranquilos que trabajan en su cargo, en el que siempre han trabajado, mal pagados, poco apreciados y desorganizados. Y ahora, todo eso. Ante ese remolino de habladurías de gente, mucha de la cual no tiene experiencia interior del objeto de sus teorías, sería humano, en cierto sentido, que el maestro hiciera oídos sordos. Pero por otro lado, no sería humano, pues una de las características distintivas del hombre es que él solo, entre todas las criaturas, tiene un marco conceptual variable que determina los aspectos bajo los que actúa. El maestro puede concebir su cometido de maestro de maneras muy distintas. Cerrar los oídos arbitrariamente a esos diversos puntos de vista es limitar su cosmovisión, refugiarse en una especie de miopía monádica.

Podría ser, sin embargo, que algunas de las descripciones dadas de lo que está haciendo *qua** maestro, representan de una manera seriamente mala lo que es distintivo de su vocación, debido a la generalidad de la descripción o a que se la asimila a algo más. Supongamos, para poner un caso paralelo, que besar se describiera como un movimiento de labios que tiene la función de estimular el organismo. La generalidad de esa descripción omitiría algunas características esenciales del beso; además, describirlo como un mero movimiento corporal sería asimilado a la salivación o a un espasmo de la rodilla, lo que, según creo, desorientaría peligrosamente. En efecto, suelo pensar que un esquema conceptual como el que emplean los conductistas no sólo está intelectualmente errado, sino que es también moralmente peligroso. Pues tales hombres pueden habitualmente pensar de sus prójimos en tales términos atenuados que consideran como científicamente estériles. Por suerte, la mayor parte de los conductistas hasta la fecha han sido gente humana que habla como reyes en sus laboratorios, pero que preservan el toque común del discurso ordinario cuando salen de ellos. Pero las generaciones que sigan pueden ser más consistentes.

Los maestros quizá se aflijan ante semejante añublo conceptual, pues piensan demasiado en términos de su papel de socializadores o prestan demasiada atención a la idea de que la educación es una mercancía en que debe invertir una nación, o a la sugerencia de que se han de preocupar principalmente de la salud mental de los niños. La educación es diferente de la labor social, de la psiquiatría y de los bienes raíces. Todo es lo que es, y no otra cosa. En todo este remolino sobre plantel, suministros de maestros, carestía de recursos, encauzamiento y selección, no se para mientes a por qué tantos resultan condenados a quedarse fuera. La educación en otro tiempo se pareció algo al reino de los cielos. Está tanto dentro de nosotros como entre nosotros, pero está también adelante. El elegido lo posee y espera que entren en él quienes aún no se han salvado. Pero de qué se trata propiamente, sólo rara vez se pone en claro.

La "educación" y las metas extrínsecas

Poner en claro qué es el concepto de "educación" es, pues, necesidad urgente en nuestros días. Tal esclarecimiento conceptual es tarea primordial del filósofo de la educación. Pero el filósofo que se embarque en tal cometido, ¿debe compartir la sospechosa convicción de Sócrates de que hay alguna "esencia" de la educación que el análisis conceptual pueda explayar? Al indicar que los maestros pueden padecer algún añublo intelectual si prestan demasiada atención a los economistas, sió-

* En cuanto que.

logos y psicólogos, ¿habré puesto mi planta en la senda florida que conduce al esencialismo?

Francamente no me importa mucho si lo he hecho. Sería objetable, por el contrario, suponer que se pudieran considerar como esenciales ciertas características, independientemente del contexto y las cuestiones que se discuten. En el contexto de la planeación de recursos quizá no sea objetable pensar de la educación como algo en lo que puede invertir una sociedad; en el contexto de una teoría de la cohesión social, la educación se puede describir, sin perjuicio alguno, como un proceso de socialización. Pero si se considera desde el punto de vista de la tarea del maestro en el aula, esas descripciones son demasiado generales o tocan demasiado una dimensión peligrosa, pues fomentan un modo conformista o instrumental de ver la educación.

Quizá una de las razones de por qué esas descripciones económicas y sociológicas de la educación pueden descarriar si se toman fuera de contexto, es que están hechas desde el punto de vista de un espectador que señala la "función" o los efectos o la educación en un sistema social y económico; no son descripciones del mismo desde el punto de vista de alguien que participa en la empresa. De manera similar, cabría decir que la función del arte médico es proporcionar empleo a quienes fabrican frascos de medicina o de incrementar la población. Pero no es tal lo que el doctor concibe de sí mismo *qua* doctor, y sería lamentable si llegara a ver lo que está haciendo *qua* doctor en términos de efectos tan remotos de su arte. Además, una descripción de lo que hace en términos de esos efectos no distingue bien su arte de la profesión del químico. Lo que es esencial para la educación ha de comportar un aspecto bajo el cual las cosas que se hacen son a la vez intencional y razonablemente específicas. No puede entrar en el concepto de "educación" algo como incrementar la tasa de suicidio o proporcionar empleo a los impresores.

Claro que existen algunas actividades intencionales y específicas que entran bajo el concepto de educación moral y educación sexual, y que son formas de la socialización en un sentido obvio. El maestro ha de resolver en qué grado se deberá concentrar más en esos tipos de educación, que en desarrollar otras formas de conciencia, por ejemplo, o en ciencias o en matemáticas. Esas resoluciones sobre el contenido de la educación de ordinario son decisiones con respecto a prioridades. Además, como sostendré más adelante, toda educación se puede considerar como una forma de "socialización" por cuanto que comporta una iniciación a las tradiciones públicas que se expresan en el lenguaje y en las normas del pensamiento. Pero esa descripción es demasiado general, por cuanto que no logra distinguir la diferencia entre educación y otras formas de socialización. En el contexto en el que habla el sociólogo, puede quedar muy claro qué aspecto específico del rol del maestro se está escogiendo. Pero está el hecho de que cuando se propalan esas

nociones, no siempre se entienden en el sentido específico en el que quizá las empleó el sociólogo. Cuando el maestro oye que es un agente de socialización, puede llegar a pensar de sí como una especie de trabajador social que labora en una manera muy *general* de auxiliar a los niños a encajar en la sociedad. Puede llevarse la impresión de que el cometido del maestro no es educar a los niños, en el sentido que definiré después, sino concentrarse en lograr que se lleven bien con los demás y que se amolden a un trabajo sencillo, a pasatiempos sanos y a una vida feliz. Puede muy bien darse el caso de que para algunos niños, cuya cuita, en nuestra sociedad obsesionada por la posición, queda indicada por el informe Newson, *Half our future?*,[2] quizá no se pueda hacer mucho más. Pero se sabe demasiado poco sobre las condiciones necesarias para ese desarrollo cognoscitivo requerido por la educación, para que sea atolondrado y peligroso llegar demasiado pronto a tal conclusión. Las investigaciones hasta ahora realizadas[3] sugieren que hay un gran número de niños que, debido a su temprana escolaridad y a su vida en el hogar, están grandemente afectados a este respecto. Sería desastroso afirmar demasiado pronto que hay un gran porcentaje de niños incapaces de educación, antes de que se haga un intento serio y sostenido por proporcionar las condiciones necesarias sin las cuales hablar de educación es una esperanza pía. Temo que los maestros se vean llevados, por ese hablar indiscriminado de su papel socializador, a concebir su cometido en términos de "hidalguear a las masas" (*gentling the masses*). Para evitar ese peligro se necesitan conceptos más claros y específicos, tanto de "educación" como de "socialización".

El otro peligro proviene quizá del modo como los economistas, no precisamente los sociólogos, hablan de la "educación", por la tendencia general a asimilarla en un tipo de proceso instrumental. Es fácil en realidad ver cómo se puede fomentar esa asimilación al tratar de una manera algo caballeresca el concepto. Para señalar esto debo detenerme en el primero de los tres puntos conceptuales sobre "educación", que son necesarios para explicar su esencia.

"Educación"[4] se refiere a algún tipo de proceso donde se desarrolla un estado mental deseable. Sería tan contradictorio afirmar que una persona ha sido educada y no obstante el cambio no fue deseable en modo alguno, como asegurar que se ha reformado y sin embargo no ocurrió ningún cambio para mejorar. La educación, sin duda, es diferente de la reforma por cuanto que nos sugiere que se haya levantado a alguien de un estado de torpeza en el que hubiera caído. Pero le es similar por cuanto implica algún cambio para mejorar. Además, generalmente la educación se considera como intencional. Nos colocamos a nosotros mismos o a los demás en situaciones convenientes, sabiendo lo que estamos haciendo. Sé que Rousseau exclamaba que la "educación nos viene de la naturaleza, de los hombres y de las cosas". Existe este sentido deri-

vado de "educación" donde casi cualquier cosa se puede considerar como parte de ella, quizá hasta visitar un burdel. Pero los usos centrales del término se confinan a situaciones donde deliberadamente nos ponemos a nosotros mismos o a los demás al alcance de algo que se considera conducente a estados mentales valiosos.

Dado, pues, que "educación" implica llevar intencionalmente a efecto un estado mental deseable, nada cuesta asimilarla a los casos más familiares en que se efectúa lo que se desea. En primer lugar están los casos en que se realiza algo de carácter neutro para obtener otra cosa que se considera deseable. Uno se sube a los autobuses para oír un concierto; se pegan sellos de correo para comunicarse con un amigo. Así, la educación, desde el punto de vista de quienes son educados, suele aparecer como algo que se debe sufrir para alcanzar un resultado deseable, como puede ser un trabajo bien pagado o un puesto de prestigio dentro de la sociedad. Si, por otro lado, se ve desde el punto de vista del maestro, surge un segundo tipo de modelo, el de las artes útiles, donde se disponen materiales neutros para lograr algo valioso. Así como se emplea la arcilla para moldear vasijas o el hule para formar pelotas de golf, de igual manera se moldea la mente para conseguir un producto final deseable, o se le colma con algo también deseable, como si se tratara de tarros de cerveza. Cuando la educación se contempla de cualquiera de esas dos maneras, tiene señalada aplicación la pregunta: "¿cuál es su utilidad?", de manera especial si se tiene que erogar buena cantidad de dinero.

Sin embargo existe una confusión fundamental en estas dos maneras de pensar. Se debe a que estos modos triviales de concebir la manera de agenciarse lo valioso se aplican a la educación misma antes que a los procesos o actividades que comportan. Es evidente que hay muchas actividades que pueden formar parte del contenido de la educación que se pueden ver como valiosas, ya sea instrumental o intrínsecamente. Es posible considerar a la ciencia o a la carpintería, por ejemplo, como valiosas en sí mismas y como medios de acrecentar la producción o la construcción de casas. Por lo mismo, es razonable preguntar cuál puede ser el propósito de enseñar o preparar a alguien en tales actividades, pero es absurdo preguntar cuál es la meta de la educación, como es absurdo preguntar cuál es la meta de la moralidad si lo que se requiere es algo extrínseco a la educación. La única respuesta que cabe es señalar algo intrínseco a la educación que se considere como valiosa, como puede ser la preparación del intelecto o del carácter, pues llamar a algo "educativo" equivale a señalar que los procesos y actividades en sí comportan algo valioso o que contribuye a ello. Cuando se habla de "las metas de la educación" se comete con frecuencia un equívoco sobre el propio concepto de "educación".

Para abundar sobre este punto que es básico para mi tesis: la "educación" no es concepto que señale un tipo particular de proceso como

puede ser el entrenamiento o alguna actividad como dar conferencias, sino que sugiere criterios a los que se han de conformar algunos procesos como el de entrenamiento. Uno de esos procesos es que algo valioso se comunique. Así podemos estar educando a alguien mientras lo preparamos, pero no necesariamente ha de ser así, podríamos estarlo entrenando en el arte de la tortura. La exigencia, empero, de que debe haber algo de valor en lo que se transmite no se puede construir en el sentido de que la educación en sí deba conducir o producir algo de valor. Esto equivaldría a decir, para volver a mi paralelo anterior, que la reforma debe conducir a que el hombre mejore. La cuestión está en que hacer a un hombre mejor no es una meta extrínseca a la reforma, sino un criterio que debe satisfacer todo aquello a lo que se denomine "reforma". De igual manera se extrae con frecuencia como meta extrínseca una característica necesaria de la educación. Así, la gente suele pensar que la educación se efectúa por algo extrínseco que vale la pena, mientras que la verdad es que eso que vale la pena es parte de lo que se entiende al decir "educación". Los paradigmas instrumental y modélico de educación son una caricatura de esa característica necesaria de la deseabilidad, porque conciben lo que vale la pena como una meta llevada a efecto por el propio proceso, o bien como una plantilla que se le impone a la mente del niño.

La confirmación de esta tesis acerca de la "educación" se puede lograr con un examen sucinto del concepto "meta". Este término tiene su hogar natural en el contexto de actividades como disparar o arrojar. El "poner la mira" comporta la idea de concentración en el campo social de un objeto que se debe tocar o atravesar. Al emplear el término más figurativamente, conserva el mismo matiz de concentración en algo dentro del campo de alguna actividad. Es raro emplearlo, al igual que el término "propósito" o "motivo", como algo extrínseco a la actividad. Preguntamos a la gente cuál es su mira cuando la vemos confusa sobre los propósitos que tiene, o cuando se anda por las ramas, o bien cuando se ha propuesto un plan de trabajo y pretende formular coherentemente lo que intenta hacer. Preguntar a una persona cuál es su mira es pedirle que se concentre o ponga en claro sus ideas sobre lo que desea hacer. Es obvio, por ende, por qué se emplea con tanta frecuencia dentro del contexto de la educación el término de "mira" o meta, puesto que se trata de una esfera en que la gente emprende ciertas actividades aunque no siempre haya dilucidado mucho qué es lo que se propone. Preguntar sobre las miras de la educación, por tanto, es obligar a la gente a que enfoque su atención sobre lo que vale la pena conseguir; no es preguntar por la producción de metas extrínsecas a la educación.

Claro que de las definiciones no se pueden derivar procedimientos morales. Tras haberle señalado a alguien estos matices conceptuales sobre las "miras de la educación", podría responder con razón: "bien,

estoy entonces contra la educación, pues prefiero preparar a la gente en las ciencias, sin más, con el fin de que se acreciente la productividad o para que haya trabajos mejor remunerados; no veo cuál puede ser el propósito de enseñar alguna ciencia, a menos de que se demuestre útil en ese sentido". Es una postura defendible, pero no se ha de enmarcar como un enfoque sobre las miras de la *educación.*

La "educación" y el "crecimiento"

Desde el punto de vista histórico, cuando se impugnaron los paradigmas utilitarista y modélico de la educación, se sustituyeron por otros que equiparaban la educación a un proceso natural a través del cual el individuo se desarrolla o "crece" como una planta, hasta llegar a algo que se presume como deseable. Fue así como poco a poco fue apareciendo una ideología positiva centrada en el niño, que fue abrazada apasionadamente por todos aquellos que se habían rebelado contra los métodos tradicionales que todavía prevalecen en las escuelas.

La palabra "ideología" se emplea con el propósito de llamar la atención hacia un conjunto amplio de creencias cuyo origen en una matriz indeterminada de preocupación psicológica es más obvio que su validez. La ideología del educador "progresista" centrado en el niño, que cree en el "crecimiento", no se puede atribuir a ningún pensador básico. Tal educador, o más probablemente educadora, tiende a creer que la educación consiste en el desarrollo, desde dentro, de potencialidades, no en el "moldeamiento" desde afuera; que el plan de estudios ha de proceder de las necesidades e intereses del niño, no de las exigencias del maestro, y que la autoexpresión es más importante que la disciplina de una "asignatura"; que no se debe obligar o castigar a los niños, sino que se les ha de permitir que "aprendan de la experiencia", sin que les digan las cosas. Lo difícil es retrotraer tales opiniones a algún teórico importante de la educación. Froebel ciertamente subrayaba la importancia de estudiar al niño en sus diversas etapas y adaptar el material según los intereses y la etapa de desarrollo del niño. Pero creía resueltamente que el ambiente se debía estructurar según delineamientos deseables (testigos, sus "regalos") y su concepto de la educación estaba dominado por la exigencia mística de que el individuo experimentara aquella unidad que permeaba el todo de la naturaleza. Dewey, a cuyo nombre van unidos conceptos como el "crecimiento" y la "experiencia", tuvo que escribir un libro[5] para descargarse de responsabilidades por algunas de las doctrinas y prácticas del "Movimiento de la Educación Progresista" y rectificar algunos malos entendidos de su postura más moderada. Incluso el propio Rousseau, como sostienen algunos intérpretes, no creía que la educación consistiera pura y simplemente en cooperar al desplegamiento de

las propensiones "naturales", sino en guiar al niño, paso por paso, hacia la "libertad moral", la confianza en sí y el autocontrol, así como hacia el amor por la verdad y la justicia.

Se requeriría la erudición de un historiador del pensamiento y práctica educativos para rastrear el desarrollo de la ideología progresista centrada en el niño, en Inglaterra y en Estados Unidos. Esto iría más allá de la meta de este artículo y de la competencia de su autor. Pero lo que surgió vinculado con esa ideología fue un modelo de situación educativa donde el maestro era considerado como alguien que había estudiado las leyes del desarrollo y que proporcionaba las condiciones más a propósito disponiendo el "ambiente" sin ser bloqueado o detenido. Este paradigma evita las intimaciones aliberales e instrumentalistas de otros modelos, pero al igual que Ícaro, no puede permanecer por mucho tiempo románticamente por los aires una vez que se le enfoca con el análisis filosófico. Conceptos como "autorrealización" y "crecimiento" presuponen normas de valor que determinan tanto la suerte del propio "yo", que es el que se debe realizar, como la dirección de ese crecimiento. Pero los seres humanos no son como las flores, que tienen una meta predeterminada que sirve como causa final de su desarrollo. "Crecer" o "realizarse" implica hacer cosas que se consideran valiosas, y no otras. Las normas con referencia a las cuales esas cosas se consideran valiosas, son captadas por las propias personas y se transmiten de una generación a la siguiente. Considerar al educador como un moldeador saca a la luz siquiera este hecho inescapable de que el maestro debe escoger lo que vale la pena fomentar en los niños, pero lo efectúa, según he sostenido ya, empleando una metáfora demasiado brutal.[6]

No obstante la falta de resolución sobre las normas que con frecuencia encarece una insistencia no bien analizada sobre el "crecimiento" y la "autorrealización", esas caricaturas de la situación educativa son moralmente importantes por otro respecto, por cuanto que sugieren otra dimensión a través de la cual pueden entrar en educación juicios de valor que se refieren a la manera, más que a la materia, de la educación. Ponen de relieve el lugar de los principios de *procedimiento*. Entiendo por esto que subrayan la importancia de permitir que sean los propios individuos quienes escojan, aprendan por experiencia y dirijan su propia vida. La importancia de tales principios, los cuales hacen hincapié todos en la autodirección del individuo, fue preterida con frecuencia por los maestros tradicionales. Esos principios constituyen juicios de valor no tanto sobre la materia que se enseña, ni sobre alguna "meta" ilusoria para la que se enseñan las cosas, sino sobre la manera como se debe tratar a los niños. Esto es saludable no simplemente desde un punto de vista moral en general, sino más específicamente porque señala una manera de concebir los

valores como intrínsecos a la educación, no extrínsecos a ella. En efecto, he sostenido en otro lugar que gran parte de la controversia sobre las "miras" de la educación se refiere en realidad a los desacuerdos en tales principios de procedimiento.[7] El problema que tienen aquellos que insisten en el "crecimiento", estriba en que deben hacerlo de manera que haga justicia al hecho de que ningún educador puede ser indiferente a la manera como crezca un individuo. El modo como Dewey trata el caso del ladrón que puede crecer en estatura como ladrón, es uno de los pasajes que más dejan que desear en su inserción.[8]

Hablando conceptualmente, sin embargo, el paradigma del "crecimiento" en educación, al igual que el paradigma instrumental y modélico, es una caricatura, aunque, al igual que todas las auténticas caricaturas, distorsiona un aspecto exagerando algunas de sus características más sobresalientes. Pues de igual manera en que los modelos instrumental y modélico convierten la característica moral necesaria de la "educación" en una meta extrínseca, el modelo del crecimiento convierte una característica necesaria del proceso educativo en un principio de procedimiento. Tenemos prueba de esto en la tendencia de sus partidarios a subrayar la conexión entre "educación" y "edúcere", en vez de "educare", adecuando el concepto hacia un "guiar", en vez de "estampar". Así aparece la definición convincente de "educación", según la cual se intima que nada se puede contar como "educación" si se pasan por alto aquellos principios de procedimiento que se refieren a "guiar". La urdimbre que subyace a esta transición desde el matiz conceptual implicado en "educación", a principios morales específicos, necesita mayor elucidación, y éste es mi segundo punto conceptual básico en torno a "educación".

Se ha de explicar como sigue: aunque "educación" no comporte procesos específicos, implica algunos criterios que deben ser satisfechos por los procesos aplicados, además de la exigencia de que debe transmitirse algo valioso. Exige, en primer lugar, que el educando estime las cosas valiosas en cuestión, que desee lograr las normas respectivas. No llamaríamos educado a un hombre que supiera de ciencia pero al que no le importara la verdad, salvo para tener agua caliente o tortas calientes. Además, implica que está iniciado en el contenido de la actividad o formas de conocimiento, de manera que sepa lo que está haciendo. Se puede condicionar a alguien para que evite a los perros o inducirle a que lo haga por sugestión hipnótica, pero no describiríamos esto como "educación" si no supiera lo que estaba aprendiendo cuando lo aprendió. Pero hay algunas formas de ejercicio que también se deben excluir por estos motivos, como si se hiciera repetir a una persona, distraídamente, una serie de actos estereotipados, concebidos estrechamente. Para que algo se pueda contar como educa-

ción, se requiere un mínimo de comprensión. Esto es muy compatible con acostumbrar a los niños a repetir ciertos actos desde edad temprana, pues de una manera embrionaria saben qué deben hacer y entienden las normas que deben lograr. Además, existe un sentido mínimo dentro del cual actúan como agentes voluntarios, pues se pueden rebelar y rehusarse a hacer lo que les exigen. Tales condiciones no valen en el caso de la hipnosis, de las drogas o de formas brutales de lavado de cerebro. Quienes creen en tales métodos autoritarios de educación, presuponen que, si bien en los primeros estadios a los niños no les importan tales incumbencias, una vez que han sido iniciados en ellas acabarán interesándoles. De esta manera es como se vuelven hombres educados. Los teóricos del crecimiento, por otro lado, percibiendo que ser educado implica interés y preocupación por lo que vale la pena, presuponen que tales intereses y preocupaciones sólo pueden desarrollarse si a los niños se les presentan de manera atractiva esas cosas. Además tenían escrúpulos morales de tratar a los niños de esa manera, de donde aparecieron los principios de procedimientos conforme a los cuales los niños debían aprender por la experiencia y escoger por ellos mismos. Su concepto de "educación" estaba moldeado por su conciencia.

Mi segundo punto conceptual, brevemente, es que el ser "educado" implica: a) preocuparse por lo que vale la pena, y b) ser formado de manera que a uno le preocupe poseer el conocimiento y la capacidad necesarios al efecto, lo que implica siquiera un mínimo de entendimiento y voluntad. Este punto ha sido exagerado por los teóricos del "crecimiento" convirtiéndolo en una definición persuasiva de la "educación", a tenor de la cual se equipara con la observancia de principios de procedimientos que tienen que ver con la autodeterminación. Su defecto principal, sin embargo, es que fueron inducidos por especulación psicológica y demandas morales de procedimientos. Lo que ocurrió es que evadieron la otra característica señalada por los maestros tradicionales, sobre que la educación comporta la transmisión intencional de un contenido valioso.

La imagen platónica de la educación como un hacer que el alma mire hacia afuera, a donde está la luz, es en estos respectos mucho más apta siquiera que los otros dos modelos hasta ahora considerados, pues aunque estaba convencido de que existen verdades y normas que se deben captar y cumplimentar, y que son objetos públicos del deseo, sostenía que obligar a la gente a verlas o tratar de imprimirlas como si la mente fuera de cera, resultaba perjudicial desde el punto de vista psicológico y moralmente bajo. Platón insistía con razón, lo que evitaron los teóricos del crecimiento, en que la necesidad de metas objetivas entraba dentro del contenido de la educación. Pero no descuido los principios de procedimiento señalados por los teóricos del "crecimiento".

La "educación" y el conocimiento

La insistencia en el "ser" y el "captar" por uno mismo, que se encuentra tanto en Platón como en los teóricos del "crecimiento", sugiere un tercer punto conceptual sobre "educación", además de los ya señalados acerca del valor de lo que se transmite y de la manera como se debe asimilar. Esto se refiere al aspecto cognoscitivo del contenido de la educación.

Podemos decir que un hombre está muy entrenado, pero no educado. ¿Qué hay detrás de esa condena? No es que desaprobemos el hecho de que haya dominado una pericia. Podríamos decir esto de un doctor e incluso de un filósofo que dominaran ciertos pasatiempos o procedimientos en la argumentación, y no obstante aprobaríamos su pericia. No es que realice esos procedimientos como si fuera un robot, pues podría estar dedicado apasionadamente a la capacidad en cuestión y ejercitarla con inteligencia y determinación. El mal está en que tiene un concepto limitado de lo que está haciendo y no lo ve en conexión con otra cosa, con su lugar en un marco coherente de la vida. El mal está en que sea para él una actividad que va a la deriva cognoscitivamente. Los lemas del educador, como "la educación es de todo el hombre", testimonian no simplemente una protesta contra un entrenamiento demasiado especializado, sino también la conexión conceptual entre "educación" y ver lo que se está haciendo dentro de una perspectiva que no sea demasiado limitada. Decimos que una persona ha sido preparada como filósofo, científico o cocinero, cuando deseamos llamar la atención a la competencia que tiene en una disciplina específica del pensamiento o del arte que tiene sus propias normas intrínsecas, mas no empleamos la expresión "educación *como* filósofo, científico o cocinero". Pero podemos hacer la pregunta, además, de si se trata de *personas* educadas. Hacer esta pregunta es al menos redondear las limitaciones de su visión profesional.

Confirmación de este nexo conceptual entre "educación" y la perspectiva cognoscitiva la tenemos al tratar de materias menos especializadas. Solemos hablar de "educar las emociones", pero no las entrenamos o preparamos. Esto se debe sin duda a que las diversas emociones se diferencian por su núcleo cognoscitivo, por las creencias que comportan. La diferencia fundamental, por ejemplo, entre lo que se entiende por "enojo" y lo que se entiende por "celos", sólo se puede poner de relieve con referencia a distintas clases de creencias que el individuo tiene acerca de la gente y las situaciones a que se ha de enfrentar. La persona celosa piensa que otro posee algo a lo que él tiene derecho; lo que le ocurre cuando tiene un ataque de celotipia está íntimamente ligado a esa creencia. Pero la persona enojada no necesariamente requiere tener una creencia tan específica, basta con que algo le haya salido mal para sus propósitos. Si, por tanto, nos proponemos pro-

ducir cambios en las actitudes o reacciones emotivas de la gente, nuestro cometido principal consistirá en hacer que vean el mundo diferente a como lo ven. El ojo del hombre celoso deberá estar menos amarillento cuando se altere su concepto de lo que tiene derecho a hacer, o bien deberá ver las acciones de los demás bajo otra luz. Hablamos de "educación" debido a la labor que se debe realizar en sus creencias.

Si, por otro lado, hablamos como suele ocurrir de *entrenar* o disponer las emociones, las implicaciones son distintas. Entonces pensamos en situaciones estándar como las del piloto de caza o del caballero en una reunión. Tales héroes morales han de adquirir por entrenamiento o por ejercicio cierto patrón de hábitos que no se vengan al suelo en situaciones de apremio; no han de sentirse paralizados por el temor, por la preocupación o por la celotipia en un lugar público. La "preparación" sugiere adquisición de los hábitos de respuesta en una situación limitada; carece de las implicaciones cognoscitivas, más vastas, de la "educación". Hablamos de "templar el carácter" cuando deseamos garantizar la fiabilidad de una respuesta de acuerdo con un código, pues el "carácter" se manifiesta en las cosas que la gente decide hacer, y se puede desplegar en una forma muy rígida e inepta de conducta.[9] Pero cuando hablamos de "educación moral", inmediatamente pensamos en lo que se refiere a las creencias de la gente y a cuestiones de justificación o de hecho, tocante a tales creencias. Para dilucidar aún más mi tesis: la "educación sexual" es dada por médicos, maestros y otros capaces de enmarcar la información y los juicios de valor en punto a asuntos sexuales dentro de un complicado sistema de creencias acerca del funcionamiento del cuerpo, las relaciones entre las personas y las instituciones sociales. Si esos oráculos procedieran a dar un poquito de "entrenamiento sexual" entre sus alumnos, no habría aula que contuviera sus actividades.

Me he preguntado con frecuencia a qué se debe que el entrenamiento físico se haya convertido en educación física. Sin duda, hablando históricamente, esto ocurrió, al igual que la mayor parte de los cambios en las instituciones educativas, por presiones de un grupo militante que buscaba un reconocimiento más pleno. Pero la urdimbre subyacente fue sin duda la convicción, por parte de algunos, de que ejercitar el cuerpo no se ha de ver meramente como un asunto de habilidad o de disciplina relacionado con una meta específica, como puede ser la buena forma física, antes bien se debe considerar relacionada con otras cosas valiosas de la vida, a las que también contribuye. Pedirle a uno que se imagine ser una hoja es hacer que tenga una concepción poco común de lo que realiza en el gimnasio; pero al menos da la impresión de que no se le está entrenando meramente en pericias circunscritas.

Este nexo entre "educación" y contenido cognoscitivo explica por qué hay algunas actividades que parecen tener más importancia educativa

que otras. Pocas pericias tienen un contenido cognoscitivo de amplio rango; poco hay que saber sobre ir en bicicleta, nadar o jugar al golf; más bien se trata de un asunto de "saber cómo" que de "saber qué";[10] es más cuestión de destreza que de entendimiento. Además, lo que ahí se sepa no arroja mucha luz sobre otras cosas. En historia, ciencias o literatura, por otro lado, hay inmensas cosas que saber, y si se asimilan debidamente, de continuo arrojarán luz, ampliarán y profundizarán la propia visión sobre incontable número de asuntos. De igual manera, los juegos tienen un valor educativo limitado, pues incluso si un juego requiere gran pericia y posee un considerable contenido cognoscitivo de lo que le es propio (por ejemplo el bridge), si se le llama "juego" es precisamente porque está aparte de los negocios principales de la vida, es algo completo en sí y limitado a momentos y lugares particulares.[11] Los juegos se pueden concebir en el sentido de que tienen una importancia educativa sólo por cuanto que proporcionan oportunidades y conocimiento, cualidades de la mente y del carácter y pericias que tienen aplicación en un campo más amplio de la vida. De aquí su importancia para la educación moral. Que *muchos* juegos posean esas características en grado sobresaliente, es un mito perpetuado por los maestros que convierten entusiasmos esotéricos en panaceas educativas.

Se puede objetar que al llamar la atención sobre el contenido cognoscitivo implicado en "educación", corro el riesgo de degradarla al nivel de mera instrucción, pero esto sería entender mal los delineamientos principales del análisis que propongo. Mi tesis no es que la "educación" se refiera a alguna suerte especial de proceso que se pudiera equiparar a la instrucción, al entrenamiento o al ejercicio, sino que implica tres criterios básicos que tales procesos han de satisfacer. Ni la instrucción sola ni el entrenamiento solo se pueden describir así apropiadamente, puesto que tanto el entrenamiento como la instrucción pueden ser sobre cosas fútiles como fumar opio, por lo que no logran satisfacer el primer criterio de ser cosas que valgan la pena. Además, la instrucción puede consistir y presentar ideas inertes incomprensibles para los niños, mientras que el entrenamiento puede aproximarse a un ejercicio irreflexivo, con lo que tampoco satisface el segundo criterio de la "educación" ya señalado.

Sin embargo, quienes se han mostrado hostiles a la mera instrucción con su sugerencia de "ideas inertes", se inclinan demasiado a concebir la educación como si se tratara meramente de adquirir pericias. Esto se debe quizá a la tendencia, del pragmatismo y conductismo americanos, a asimilar el pensamiento a la acción, a considerarlo como un "comportamiento sucedáneo". Pero el hombre "educado" no se distingue tanto por lo que hace tanto por lo que "ve" o "capta". Si realiza muy bien algo en lo que ha sido entrenado, lo verá en perspectiva, referido a otras cosas. Es difícil concebir un entrenamiento que diera por resultado un

hombre "educado" sin que hubiera ocurrido algo de instrucción, pues ser educado comporta "saber qué", pero también "saber cómo".

Se puede objetar, además, que equiparo el concepto de "educación" con el de "educación liberal". No es tal mi intención. La exigencia de que la educación ha de ser "liberal" se ha adelantado de ordinario como una protesta contra su limitación al servicio de alguna meta extrínseca, como puede ser la producción de bienes materiales en fomento de la salud o el dominio. Se ha sostenido que la mente debe proseguir sus propias inclinaciones, sin restricción de ningún tipo. Sólo hay que prestar lealtad a aquellas normas referentes a la virtud, que son intrínsecas al funcionamiento de la mente. Esta interpretación de lo "liberal" que se aproxima más a lo que dije al hablar de la perspectiva cognoscitiva, se plantea diversos problemas sobre lo que es educación, que tiene que ver más con el primer punto que expuse al respecto, cuando subrayé su necesaria conexión con el fomento de lo deseable. Existe, no obstante, otra interpretación "liberal" que se aproxima más a lo que dije al hablar de la perspectiva cognoscitiva. Se refiere a que la educación no se ha de confinar a un entrenamiento especializado. Se afirma que el individuo debe ser entrenado en más de una forma de conocimiento. Esto requiere más de lo que se contiene en el concepto de "educación". Pues si bien un hombre "educado" puede ser entrenado en una esfera, por ejemplo, la ciencia, y no obstante conocer lo suficiente de otros modos de ver el mundo, de manera que capte la perspectiva histórica, la trascendencia social o el método estilístico de su obra, o bien muchas otras cosas, la educación "liberal" requiere que se le *entrene* también hasta cierto grado siquiera en otras maneras de pensar. Se trata de una exigencia mucho más fuerte que la que pudiera ir implicada en lo que he dicho sobre "educación", aunque sin duda es un desarrollo de lo que se intima en lo anterior.

Pero ya no he de hacer una digresión ulterior a este punto. La discusión ha sido suficiente, creo, para manifestar la importancia tanto del entrenamiento como de la instrucción, y salvaguardar mi tesis contra la mala interpretación de que equiparo educación con cualquiera de esos dos procesos.

La educación como iniciación

Ahora me propongo establecer una noción más positiva de educación, que estará estructurada de una manera auténticamente dialéctica, a partir de consideraciones extraídas de la crítica de los modelos descartados, pero que además será congruente con los tres criterios de "educación" que he establecido. Claro que esta noción no presentará de por sí otro modelo, pues producir semejante paradigma sería pecar contra los resquicios de luz que hayan ido apareciendo a lo largo de mi diserta-

ción sobre el concepto de "educación"; según he sostenido, la "educación" no señala un tipo particular de transacción entre maestros y alumnos, sino que estatuye criterios a los que se han de conformar tales transacciones.

"Educación" importa, en esencia, procesos que transmiten intencionalmente lo que es valioso, de una manera inteligible y voluntaria, creando en el educando un deseo de lograrlo, visto todo dentro del conjunto de las demás cosas de la vida. Los términos "entrenamiento" e "instrucción" (quizá incluso "enseñanza") son demasiado específicos. La educación puede tener lugar sin esas transacciones específicas, y éstas, a su vez, ocurrir de manera que no satisfagan los criterios implicados por "educación". El término "iniciación", por otro lado, es lo suficientemente general como para abarcar esos diferentes tipos de transacción, si también se estipula que la iniciación ha de entrar en las actividades y modos de conducta considerados como que valen la pena.

Nadie nace con una mente, pues el desarrollo de ésta señala una serie de logros individuales y raciales. El niño nace con una conciencia todavía no diferenciada en creencias, necesidades y sentimientos. Todos esos modos específicos de conciencia que están relacionados internamente con tipos de objetos del mundo público, se van desarrollando posteriormente *pari passu* a medida que se señalan objetos que hacen las veces de paradigmas. Poco a poco el niño llega a desear cosas que son medios de obtener, en vez de merodear de un lado para otro obsesionado por deseos incontenibles e irreales; llega a temer cosas que pueden dañarle, y a creer que habrá cosas que pasarán, como realmente ocurre. Aprende a dar nombre a los objetos, a ubicar su experiencia en un marco espaciotemporal e impone categorías causales e intermedias, para comprender los acontecimientos y acciones. Crea bases de predecibilidad, haciendo promesas y planteando sus intenciones. Al principio no era así en modo alguno. Tal mente embrionaria es producto de la iniciación en tradiciones públicas, conservada en un idioma público, que remotos ancestros tardaron siglos en desarrollar.

Con el dominio de las pericias básicas, se abre la puerta a una herencia mucho más vasta y multicolor. Hay ulterior diferenciación a medida que se inicia al niño en formas mucho más distintivas del conocimiento, como la ciencia, la historia, las matemáticas, la apreciación religiosa y estética, y en los tipos prácticos de conocimientos comprendidos en las formas moral, prudencial y técnica de pensamiento y de acción. Tales diferenciaciones son ajenas a la mente del niño y del hombre primitivo, incluso a la del hombre del siglo XVII. Poseer una mente no es disfrutar de una galería de vistas particulares o ejercitar algún órgano diáfano interno, sino poseer una percatación diferenciada, de acuerdo con los cánones implícitos en esas tradiciones heredadas. La "educación" señala los procesos por medio de los cuales el individuo se inicia en aquéllas.

¿Por qué empezar la explicación de mi noción positiva de "educación" con un esbozo sucinto de la historia social de la mente? En parte porque deseo colocar la noción de iniciación en el centro de mi disertación, y en parte porque deseo llamar la atención hacia la enorme importancia de *contenidos* y *procedimientos impersonales* que se custodian en las tradiciones públicas. La iniciación es siempre a algún cuerpo de conocimientos y modo de conducta que exige tiempo y determinación dominar. Esa asociación con actividades que poseen lo que he denominado "contenido cognoscitivo", satisface el tercero de los tres criterios esenciales de educación de que traté en mi discusión anterior de los modelos insatisfactorios. Pero además hay otros puntos que subrayar, referentes a la importancia de los contenidos y procedimientos impersonales en educación.

Muchos ha habido como Dewey que han atacado la noción de que la educación consiste en la transmisión de un cuerpo de conocimientos. Colocan el acento en el pensamiento crítico, en la experimentación individual y en la resolución de problemas. En escuelas americanas he presenciado lecciones donde se aplicaba esta noción al pie de la letra: el maestro para fomentar puramente el "pensamiento crítico" empleaba poemas; la historia, para resolver problemas, como empleándola de carril. La noción de que había que escuchar poesía o que para entender un problema histórico se debía ser historiador, en cierto grado les era ajena. La insistencia en el "pensamiento crítico" era bastante saludable quizá cuando se trataba de conjuntos de conocimientos presentados sin intento alguno de proporcionar también los procedimientos públicos por medio de los cuales se habían acumulado, criticado y corregido. Pero es igualmente absurdo comentar alguna capacidad abstracta llamada "pensamiento crítico" sin proporcionar algo concreto sobre lo que se debe ser crítico, pues existen tantas marcas de "pensamiento crítico" como disciplinas, y en las diversas disciplinas, como la historia, la ciencia y la filosofía, hay mucho que conocer antes de captar la naturaleza peculiar del problema.

Es importante, por ello, que se inicie poco a poco a la gente en los procedimientos que definen una disciplina, lo mismo que en el dominio del contenido establecido, o sea, que la gente aprenda a pensar por ejemplo históricamente, no sólo a conocer algo de historia. Pero el único modo de aprender a pensar históricamente es sondear el pasado con alguien que ha dominado esa forma de pensamiento. Los procedimientos de una disciplina sólo se pueden dominar por una exploración de su contenido establecido, bajo la guía de alguien que ya haya sido iniciado en ella. Whitehead dijo que un hombre meramente bien informado es el engorro más inútil que hay sobre la Tierra. No estoy del todo de acuerdo, pues siempre encuentro interesantes las enciclopedias. Igualmente engorrosos, en mi opinión, son aquellos para quienes el ser crítico es un

sustituto de estar bien informado acerca de algo. Para parodiar a Kant, el contenido sin crítica es ciego, pero la crítica sin contenido es vacía.

Hay que señalar también que los procedimientos críticos por medio de los cuales se evalúa, corrige y adapta un contenido establecido, de acuerdo con nuevos descubrimientos, poseen criterios públicos en su interior que equivalen a normas impersonales, ante las que han de rendir su pleitesía tanto el maestro como el educando. El problema de los métodos de educación que he estado considerando resulta ser que no hacen justicia a esa intersubjetividad esencial de la educación a la que se refiere D.H. Lawrence llamándola "territorio sagrado". Equiparar la educación a la terapia, concebirla como un patrón que se impone a otra persona o que la fija al ambiente para que "crezca", no hace justicia a la impersonalidad compartida tanto del contenido que se manipula como de los criterios a tenor de los cuales critica y corrige. El maestro no es un operador indiferente que logra algún resultado en otra persona que le es totalmente externa; su cometido consiste en hacer que los otros se coloquen en el interior de una forma pública de vida que él comparte y que considera digna. En ciencia lo que importa es la verdad, no lo que algún individuo en particular cree que sea lo verdadero; en lo moral es la justicia, no los pronunciamientos de determinada persona.

En los estadios superiores de la educación, apenas se puede distinguir entre maestro y educando; ambos participan en la experiencia compartida de explorar un mundo común. El maestro, simplemente, está más familiarizado con los contornos y es más hábil en el manejo de los instrumentos para exponer los misterios y apreciar los matices. A veces, en una tutoría esta exploración asume la forma de un diálogo, aunque más de ordinario es una experiencia grupal. Los grandes maestros son aquellos que pueden conducir tal exploración compartida de acuerdo con cánones rigurosos y al mismo tiempo contagiar una empresa compartida donde todos están unidos por un celo común. Por esto el humor es una ayuda tan valiosa para los maestros, pues si la gente puede reír en conjunto, pueden salirse de las sombras de autorreferencia fraguadas por la edad, el sexo y la posición. Esta creación de una experiencia compartida puede actuar de catalizador, que permite a una clase unirse en su empresa común. Este sentido de fraternidad es parte de la urdimbre emocional de cualquier empresa llevada a cabo de acuerdo con principios impersonales.

Se ha hablado demasiado en general sobre la dimensión de lo personal en la enseñanza. En efecto, a veces se teme que "el disfrute de buenas relaciones personales" con los alumnos está en peligro de convertirse en un sustituto de enseñarles algo. Lo que se requiere del maestro, además del sentido de fraternidad ya mencionado, es respeto por las personas, no relaciones íntimas con sus alumnos.[12] En una situación didáctica, el amor ha de ser de un tipo que sea apropiado al tipo

especial de relación en que está ubicado el maestro, según la idea que tiene de los alumnos como tales, no como hijos o hermanos. El maestro ha de recordar siempre que trata con otros que son centros diversos de conciencia, que tienen propósitos y sentimientos idiosincráticos, los cuales se entrecruzan con sus roles institucionales. Cada uno está ligado con alguna suerte de rendimiento personal, de la que se ufana; cada uno refleja el mundo desde un punto de vista diferente. En las primeras etapas de la educación, hay que hacer mayor hincapié en las diferencias individuales, pues el cometido es presentar las pericias básicas que son necesarias para la exploración ulterior, según la manera más apropiada a mentes comparativamente no formadas por la tradición pública. De aquí la importancia de los métodos activos y del modelo del crecimiento individual; de aquí la justeza del lema "enseñamos a niños, no asignaturas"; de aquí la necesidad de que los maestros entiendan lo que los psicólogos han descubierto sobre las diferencias individuales y el desarrollo infantil. Tal enfoque "centrado en el niño" sirve para tratar con el adolescente difícil o retardado, como también en la etapa infantil, pues la diferencia básica no estriba en la edad, sino en el desarrollo de la motivación y de la estructura cognoscitiva, y en los grados de iniciación en los modos públicos y diferenciados de pensamiento.

En el otro extremo de la empresa de la educación, sin embargo, en las universidades, en las clases de educación de adultos, y en las etapas posteriores de la educación secundaria, hay que hacer hincapié más en los cánones implícitos en las formas de pensamiento que en las avenidas individuales de la iniciación. El respeto por las personas, dignificado por la fraternidad, proporciona aquí el calor donde el maestro puede desempeñar su función cardinal de mostrar la forma de pensamiento en que trata de iniciar a los demás. Una cosa es entender los cánones de cualquier disciplina o modo de conducta, y otra muy distinta aplicarlos con habilidad de juicio a las circunstancias particulares. El juicio, decía Quintiliano, es la flor final de mucha experiencia. Pero tal experiencia ha de ser adquirida en compañía de un hombre que ya tiene juicio; no se puede aprender de libros o de clases formales. Oakeshott ha escrito tan acertadamente a este respecto del elemento personal en educación, que sería ocioso para mí insistir más en este punto.[13] ¿Deberé añadir que la noción de "iniciación" es una descripción particularmente apta de esta característica esencial de la educación, que consiste en que unas personas experimentadas dirijan la mirada de otros hacia afuera, a lo que es esencialmente independiente de las personas?

La "iniciación" es una descripción acertada, también, de ese otro aspecto de la educación en que insisten los teóricos del "crecimiento", el requisito de que quienes son educados han de hacer o dominar cosas

que valgan la pena, que son las que se les comunica. Esto se debe realizar de modo que la coerción del viejo maestro formal no quede sustituida por los mismos del vigilante progresista de niños. Estoy inclinado a pensar en que el valor de los mandatos y de la dirección queda subestimado en la moderna teoría educativa, en especial cuando se trata de niños menos inteligentes. Siquiera indica claramente lo que el educador considera valioso y, sin duda, es preferible al cohecho y a la producción de incentivos intrascendentes; siquiera puede despertar cierta rebelión en el niño y generar un brote de deseo por realizar lo que piensa que vale la pena, si encuentra algún cauce. Donde todo se debe hacer, sólo si el niño ve que se relaciona con lo que él desea, el cuño del deseo se rebaja porque quizá haya demasiadas pocas cosas con las que él quiera contrastarlo.

Esto me lleva a mi tesis final y quizá más fundamental sobre "educación". Ya señalé antes que "educación" implica normas, no necesariamente metas. Consiste en iniciar a otros en actividades, modos de conducta y de pensamiento que comportan normas con referencia a las cuales es posible actuar, pensar y sentir, según diversos grados de pericia, importancia y gusto. Si los maestros no están convencidos de esto, deberían trabajar en otra cosa; podrían estar algo confusos sobre por qué estas cosas son más valiosas que otras, lo que no debe sorprender, pues el problema de la justificación en general es muy difícil y han venido lidiando con él todos los filósofos morales desde Sócrates. El peso correspondiente que se ha de dar a estas cosas valiosas, también presenta problemas agudos, de donde desprende la importancia de disponer de un sistema que permita opciones; pero *que* esas cosas son valiosas, ningún maestro dedicado lo puede poner en disputa.

Ahora bien, una vez que el maestro ha sido iniciado, se encuentra en el interior de estas actividades y modos de pensamiento y conducta. Entiende vívidamente quizá que algunos de los objetos creados son hermosos mientras que otros no lo son; puede darse cuenta de la elegancia de una prueba o de un párrafo, de la precisión de una argumentación y de la claridad de una exposición, del ingenio de una observación, de la tersura de un plan y de la justicia y de la sensatez de una decisión. Quizá ame la verdad, se apasione por la justicia y aborrezca lo de mal gusto. Preguntarle cuál es la mira o propósito de esa forma de vida en la que ha sido iniciado, quizá resulte ocioso, pues, al igual que Sócrates, siente que entender realmente qué es el bien, *ipso facto* supone entregarse a ese propósito. ¿Cómo puede alguien que realmente entiende lo que es un argumento irrefutable o una decisión sensata y justa, optar por otra que se tambalea, es riesgosa o desaliñada? Este tipo de cuestión, según opina, sólo puede ser planteada por bárbaros que viven extramuros. Claro que se da cuenta de que las ciencias, las matemáticas

e incluso la historia *pueden* ser vistas desde una perspectiva instrumental; contribuyen a la construcción y equipamiento de hospitales, a las victorias en la guerra, al cultivo del agro y a la comunicación sobre la superficie de la Tierra. Y entonces, ¿qué? —pregunta—, ¿qué han de hacer los hombres, cómo deben pensar, cómo han de apreciar que sus apetitos necesarios están satisfechos? ¿Son indiferentes todos esos hombres duros a lo que constituye el ser civilizado?

Los niños, en buen grado, lo son; parten de la cultura del bárbaro que vive extramuros. El problema está en hacer que penetren dentro de la ciudadela de la civilización, para que puedan entender y amar lo que verán una vez que estén dentro. De nada sirve esconder el hecho de que las actividades y modos de pensamiento y conducta que definen la forma civilizada de vida sean difíciles de dominar. Por eso el educador tiene una tarea tan cuesta arriba para la que no existen atajos. La insistencia con que uno se encuentra en las escuelas norteamericanas sobre que los niños deben ser felices, pasa por alto este hecho brutal. La gente puede echarse despreocupadamente al sol, pero ese tipo de dicha no le concierne al educador. Gran parte de nuestra manera de pensar sobre el "bienestar" se malbarata por la confusión entre ser feliz y vivir una vida que valga la pena.

Cabe preguntar: si esto es lo que se entiende por "educación", ¿cuánta gente es capaz de ella? No se trata de una pregunta filosófica, pues aunque el filósofo se puede preocupar por las condiciones generales necesarias para la aplicación de un concepto, es del todo empírico determinar hasta qué grado se logran realizar tales condiciones. Para tomar un paralelo: el filósofo puede plantear qué significa ser moral y qué condiciones generales se han de satisfacer para que tenga aplicación dicho concepto; por ejemplo, la posesión de un sistema nervioso central, la capacidad de sentir compasión por los demás. Pero *qua** filósofo, no es su incumbencia especular sobre cuánta gente habrá en quienes se satisfagan tales condiciones.

Queda claro, sin embargo, del análisis de "educación", que existen condiciones necesarias que tienen que ver en la estructura cognoscitiva y la motivación. Aunque no es tarea de los filósofos indagar acerca de los hechos empíricos de este asunto, no está fuera de lugar señalar que muy poco se conoce de ello. Como se ha observado antes, las pruebas que existen indican que mucho depende de las condiciones tempranas del hogar y de la escuela. Como gran proporción de los habitantes de Gran Bretaña adolece de un ambiente que milita en contra de tal motivación y desarrollo cognoscitivo, sería insensato, lo mismo que injusto, concluir demasiado apresuradamente que la educación puede ser sólo para una élite.

---

* En cuanto que.

Muchos educadores, al contemplar tanto la indignidad como la ineficacia de los intentos tradicionales por obligar a los niños a hacer cosas difíciles para las que no sentían ninguna inclinación, predicaron la doctrina del "interés". Si esas cosas arduas pudieran ser amañadas ingeniosamente de acuerdo con lo que desean los niños, entonces, se dijeron, será la tarea y no el hombre quien ejerza la disciplina. Las pericias, juicios y discriminaciones podrían erigirse sobre el fundamento de las necesidades existentes. Hay mucho de positivo en esa técnica. En el Servicio Juvenil, por ejemplo, empleábamos un interés predecible por el sexo para fomentar los modales, el arte de bailar y el gusto por las ropas y el decoro personal. Nuestra esperanza era que, al cabo, las muchachas valorarían los modales y el arte de bailar por sí mismas, y no sólo porque fueran un medio para conquistar a un muchacho, y de esa manera se irían desenvolviendo a partir de ese meollo sólido. Una técnica de la iniciación es, por tanto, atraer a la gente al interior de la ciudadela empleando sus intereses existentes, con la esperanza de que, una vez adentro, desarrollarán otros intereses en los que jamás antes habían soñado. El peligro de esta técnica es que, si se aplica con exclusión de otras, refuerza la actitud instrumental; hace que la gente piense que las cosas sólo valen la pena si tienen que ver con una meta extrínseca.

Sin duda se trata de una concepción muy limitada de lo que es la iniciación, puesto que pasa por alto la fluidez de las necesidades. Lo que la gente quiere o por lo que se interesa es, en buen grado, producto de su iniciación anterior. El cometido del maestro no es simplemente de las necesidades existentes, sino presentar lo que vale la pena desear, de guisa que cree nuevas necesidades y estimule nuevos intereses. Si los maestros no lo hacen, lo harán otros: los publicistas, por ejemplo, o los demás condiscípulos. Últimamente han ido apareciendo en Estados Unidos estudios interesantes que indican el nexo que existe entre los métodos condescendientes en educación y la conformidad al grupo.[14] Si los maestros no presentan a los niños normas de rendimiento que los hagan trabajar, otros los seducirán por sendas menos exigentes. Whitehead ha dicho mucho que vale la pena repetir aquí sobre la etapa del "romance" en educación. Cualquier método que pueda crear un interés en lo que vale la pena, no debe ser desechado, incluso al explicar la lección y la pizarra, si se emplean por un hombre que sabe hacerlo.[15] Pero a la etapa del romance le debe seguir la etapa de la precisión. El bocado de las normas ha de llegar con todo lo que entraña de sangre, sudor y lágrimas. El "hacer jugando" puede abrir toda una panorámica de tierra prometida, pero de por sí quizá tenga poco de la precisión, pericia y juicio que son necesarios para seguir adelante. Poco a poco, el alumno ha de compenetrarse con la gramática de la actividad, hasta que al cabo llegue al estadio de la autonomía; mas no logrará tal cosa a menos que haya dominado las artes de sus predecesores, que se encuen-

tran custodiadas en las tradiciones vivientes. *Cómo* lo logrará mejor, es una cuestión empírica, pero hablar de fomentar la "creatividad" es dañino, a menos que se equipe a los niños también con competencia; hablar de "resolución de problemas" es pura sensiblería, a menos que los niños conozcan lo suficiente para captar el problema real advirtiéndolo. El único medio de dominar lo que Oakeshott llama el "lenguaje" de cualquier forma de pensamiento o actividad es, antes que nada, iniciándose en sus "literaturas",[16] pero esto es un asunto difícil.

En realidad existen pruebas en el sentido de que no es necesario que el maestro se base puramente en intereses específicos, en la admiración que los niños tengan por él o en su deseo de complacerles, para proporcionar incentivos que lleven a la precisión, porque puede haber muy bien un interés generalizado por el rendimiento y la competencia por sí mismos.[17] Dominar una tarea difícil, hacer que las cosas salgan bien, hacer lo que es correcto es fuente muy poderosa de motivación. Puede alcanzar a los niños pequeños, tanto como a adultos ensimismados. Quizá sea una de las fuerzas directrices del movimiento puritano que otrora galvanizó a Inglaterra para que entrara en una actividad febril, pero también puede degenerar en compulsión, y encofrarse en cosas que son fútiles y malignas. Pero cuando se encauza por cosas que también son valiosas, no puede despreciarse. Hay mucho que decir de las virtudes puritanas de empresa, orden, integridad y perseverancia, en general, especialmente cuando se trata de educación.

La educación, pues, puede carecer de metas más allá de sí misma. Su valor deriva de los principios y estándares implícitos en ella. Ser educado no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto. Lo que se requiere no es una preparación febril para algo por venir, sino trabajar con precisión, pasión y gusto en cosas que valen la pena y que están al alcance. Esas cosas que valen la pena no pueden ser forzadas cuando la mente se muestra reacia, ni son flores hacia las que se van desarrollando las simientes de la energía mental en el sol de la sonrisa del maestro; se adquieren por contacto con quienes ya las poseen y que tienen paciencia, celo y competencia suficientes para iniciar a los demás.

"Existe un toque en la vida que está siempre más allá del mero hecho de la vida".[18] El gran maestro es aquel que puede transmitir ese toque a otro, de manera que se apodere de cualquier esfuerzo que realice y lo obligue a sudar y anhelar disponer las cosas de la forma que piensa y siente; no es la vida la que tiene un propósito, sino el hombre quien se lo impone. Presenta pocos problemas mondos y lirondos; la mayor parte son situaciones que se han de soportar o gozar. Es la educación la que suministra ese toque de eternidad, bajo el aspecto de la cual el aguante puede convertirse en una aceptación digna, festiva, y el disfrute animal en una vida de calidad.

NOTAS Y REFERENCIAS

1 Otra versión de este artículo fue la que se dio en la disertación inaugural de la cátedra de la Filosofía de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, diciembre de 1963.

2 *Half Our Future*, informe del Consejo Central de Educación, H.M. Stationery Office, Londres, 1963.

3 Ver, por ejemplo, B. Bernstein, "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning", en *Education, Economy and Society*, a cargo de A. H. Halsey, *et al.*, Free Press, Nueva York, 1961.

4 "Educación" es en realidad lo que Ryle llama tanto un término de "tarea" como un término de "rendimiento" (ver G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres, 1949). Para un intento más reciente de análisis, que toca algunas de las objeciones obvias a que está abierto este intento temprano, ver R.H. Hirst y R.S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970, capítulo 2.

5 John Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, Nueva York, 1938.

6 Para más comentarios sobre las metáforas de "moldear" y "crecimiento", ver I. Scheffler, *The Language of Education*, Thomas, Springfield (Illinois), 1960, capítulo 3.

7 R.S. Peters, *Authority, Responsability and Education*, Allen and Unwin, Londres, 1963, capítulo 7.

8 John Dewey, *Experience and Education*, Constable, Londres, 1961, pp. 37-38.

9 Para ulteriores complicaciones del concepto de "carácter", ver R.S. Peters, "Moral Education and the Psychology of Character", en *Philosophy*, enero de 1962.

10 Ver G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres, 1949.

11 Ver J. Huizinga, *Homo Ludens*, Kegan Paul, Londres, 1949.

12 Para una discusión ulterior de este tema, que aquí se ha tratado demasiado rápidamente, ver P.H. Hirst y R.S. Peters, *op. cit.*, capítulo 6.

13 Ver M. Oakeshott, "Political Education" en su *Rationalism in Politics*, Methuen, Londres, 1962.

14 Ver, por ejemplo, F. Kerlinger, "The Implications of the Permissiveness Doctrine in American Education", en *Philosophy and Education*, a cargo de H. Burns y C. Brauner, Ronald Press, Nueva York, 1962.

15 A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, Williams and Norgate, Londres, 1962, capítulo 2.

16 Ver M. Oakeshott, "The Teaching of Politics in a University", en *Rationalism in Politics*, Methuen, Londres, 1962.

17 Ver D. McClelland, *The Achievement Motive*, Appleton-Century, Nueva York, 1953, y otras publicaciones más recientes, lo mismo que R. White, "Competence and the Psychosexual Stages of Development" en *Nebraska Symposium on Motivation*, a cargo de M.R. Jones, University of Nebraska Press, Lincoln, 1960.

18 A.N. Whitehead, *Religion in the Making*, Cambridge University Press, 1926, p. 80.

La forma y el contenido de la formación moral*

La formación moral, al igual que la reforma de los planes de estudios, es tema muy frecuente entre los educadores de hoy en día, pero es al mismo tiempo un asunto sumamente crítico. Si palabras como "bien" y "mal" o "equivocado" se mencionan en cualquier junta de maestros, las respuestas que se pueden esperar son de dos clases por completo distintas. La primera es que la vieja perspectiva de los asuntos morales es un anacronismo; la moral es subjetiva, asunto de preferencias individuales, grupales o de crianza. La segunda es un corolario de lo anterior, en el sentido de que cualquier intento por influir en los jóvenes con respecto a su moral es un ejercicio de adoctrinamiento, un conato de imponer preferencias privadas sobre mentes inmaduras.

No obstante, los maestros se sienten en una situación embarazosa porque generalmente están convencidos de que es por completo equivocado discriminar a los niños de color que haya en sus aulas. Tampoco se muestran indiferentes en caso de que sus alumnos fumen marihuana, ni tampoco consideran un mero fracaso de prudencia el hecho de que las adolescentes queden encinta. Estas convicciones no les parecen como si fueran preferencias privadas por el café o el té. Cuando actúan a la luz de sus convicciones no creen que proceden como los japoneses que lavaban el cerebro de los soldados prisioneros. Parece que existe una discrepancia entre lo que piensan y hacen, y lo que les dice que deben hacer alguno que otro pontífice. Sin embargo, se ponen a reflexionar, nuestros antepasados victorianos no podían tener la razón. Y es así como, comprensiblemente, se sienten en una situación embarazosa.

Tienen razón al sentirse incómodos, pues las opciones no consisten sólo en aceptar un código establecido o adoptar alguna posición subjetivista extrema. Tampoco se trata de elegir entre imponer algún código fijo entre los jóvenes o dejar que descubran por ellos mismos algún tipo de moralidad. Existe algún camino medio entre el tradicionalismo y alguna forma de protesta romántica. Ese camino medio está estrechamente ligado al empleo de la razón. Ésta les permite adoptar una actitud crítica hacia lo establecido. Lo pueden aceptar o rechazar, según lo merezca; pero al actuar así no necesariamente han de estar adoptando una posición subjetiva sin más. Es significativo, por ejemplo, que los jóvenes que tanto critican lo que hacen sus mayores, lo critiquen en términos de la injusticia, explotación o sufrimiento que acarrea la torpeza de los adultos. Están unidos en suponer que esa línea de crítica no anda descarriada, que no sólo expresan objeciones privadas frente a la situación de la gente de color, o a la parcialidad del sistema educativo o al paternalismo de sus maestros.

---

* De R.S. Peters, *Authority, Responsability and Education*, Allen and Unwin, Londres; edición corregida en 1973. Reimpreso con permiso del editor.

Para poner en claro lo que significa el empleo de la razón en moralidad, es importante distinguir entre la forma y el contenido de la conciencia moral. Esa distinción es parecida a la que se puede hacer en la esfera de las creencias en torno al mundo. El contenido de una creencia puede ser que la Tierra es redonda; pero esa creencia se puede sostener de diferentes maneras. Se puede creer en eso porque se ha leído en un libro o ha sido proclamada por una autoridad. Por otro lado, se puede creer porque alguien la haya examinado, la haya considerado críticamente y observado las pruebas que existen, como ocurre con el científico. En ese sentido, una creencia con el mismo contenido puede mantenerse de diferentes maneras, que constituirían dos formas distintas que podría tener la creencia. De manera similar, en moral alguien puede creer que el juego es malo simplemente porque sus padres le enseñaron a considerarlo así; por otro lado, puede haber reflexionado sobre la práctica del juego y haber resuelto que era malo por el sufrimiento que acarrea la práctica del mismo.

Mantener creencias razonadas es adoptar una forma posible para estas creencias. Es posible, por tanto, que la gente comparta cierto contenido de creencias que posean una forma diferente. Un campesino que no ha reflexionado, y un filósofo, por ejemplo, pueden creer ambos que es malo no cumplir las promesas. De igual manera, la gente puede considerar las creencias de la misma manera pero discrepar con respecto al contenido, porque hayan dado diferente peso a las consideraciones que cada una comporta. La gente que reflexiona, por ejemplo, después de ponderar bien las cosas, puede estar en desacuerdo sobre la ética del aborto, aunque todos acepten la importancia de las consideraciones presentadas por un lado y por otro. Este tipo de distinción viene muy al caso cuando se trata de moral o de educación moral. Se puede dar de hecho demasiado peso al consentimiento general o a la falta del mismo, sin tomar en cuenta que el consentimiento esté o no esté de acuerdo con el contenido o la forma.

Cuando se habla de educación moral, es necesario antes que nada dilucidar la estructura de lo que se debe aprender. No se podría empezar a discutir la educación matemática, con algo de seso, sin tener alguna que otra opinión sobre la estructura del pensamiento matemático. Lo mismo vale en el caso de la moral, aunque pueda haber algún desacuerdo, en esa esfera, sobre la estructura de lo que se debe aprender. Para esclarecer el "qué", es indispensable tener presente esa distinción entre forma y contexto. De igual manera, al discutir cómo ocurre el aprendizaje, se verá que esa distinción entre forma y contenido es igualmente importante, pues lo que es cierto sobre cómo se aprende un contenido particular, quizá no lo sea cuando se trata de la forma como se adquiere una creencia. Puede ser verdad, por ejemplo, que ciertos métodos didácticos son muy efectivos para enseñar determinado contenido

de una creencia, pero no serlo tanto para el desarrollo de una forma distinta. Quizá en esa esfera sirvan más los métodos de autoenseñanza.

Mi enfoque, por tanto, es como sigue. Me propongo examinar, antes que nada, la estructura de lo que se debe aprender en educación moral. Luego me propongo considerar cómo se puede aprender. Al discutir tanto el "qué" como el "cómo" se empleará la distinción entre contenido y forma, porque es una distinción muy *ad hoc*, cuando se trata de establecer cuál es la vía media en moral y educación moral que es la que emplean aquellos que, como yo, desean adoptar una posición que critique la tradición, pero sin ser subjetivos. Esa posición está íntimamente ligada al empleo de la razón.

Existe un sentido muy amplio sobre lo que es ético o deseable, que incluye cómo debe pasar el tiempo una persona, o qué debe hacer por lo que concierne a ella misma. En ese sentido tan amplio, se puede considerar indeseable pasar mucho tiempo hurgándose la nariz en privado. Pero no me voy a ocupar de esta noción tan amplia sobre lo que es valioso en la vida. Voy a delimitar mi discusión a la esfera de las reglas y prácticas interpersonales, que es sobre lo que trata la moralidad.

Para muchos, "moralidad" en este sentido, invoca generalmente un código fijo que prohíbe el sexo, robar y el egoísmo. La misma palabra "código" sugiere un contenido de reglas en la forma tradicional, una amalgama arbitraria quizá, sin ninguna base pensada. Especialmente desde tiempos victorianos ha habido muchas formas de protesta contra ese tipo de construcción con base en convenciones. Quienes se han levantado desafiadoramente han solido sostener, al igual que D.H. Lawrence, que las personas deben seguir sus auténticos sentimientos o al "oscuro dios interior", que han de evitar la "mala fe", para lo cual han de decidir las cosas por sí mismas, en una agonía existencialista, o para decirlo como ahora, han de "seguir su camino".

Se trata de reacciones comprensibles ante el encajamiento en un código convencional. Pero, ¿no son demasiado extremosas para hacer justicia a lo que podamos sentir en torno a ciertos asuntos? Incluso Bertrand Russell, que mantenía una opinión subjetivista de la moralidad, no estaba seguro cuando afirmaba que al condenar las corridas de toros españolas, sólo ventilaba un disgusto personal. Sentía que esa desaprobación era correcta de un modo u otro, y que otras personas deberían sentir de la misma manera al respecto. Aun se sentía más a disgusto al mantener que no le gustaban los nazis. Por otro lado, ver la moral como un código establecido es igualmente insatisfactorio, pues es obvio que los códigos van cambiando como resultado de la crítica moral.

Tal crítica, protagonizada principalmente por críticos perspicaces de la convención como J.S. Mill y Bertrand Russell, surge principalmente de algún tipo de consentimiento acerca de lo que es *importante* en la vida, sobre lo que hace pertinente la crítica, y sobre lo que se debe

hacer o ser. Cuando decimos, por ejemplo, que el juego es malo, no estamos expresando simplemente la preferencia privada; sugerimos que existen consideraciones importantes que van contra el juego, que cualquiera puede advertir, por ejemplo que conduce al sufrimiento. Y esto no es apelar a un código establecido, pues la ciencia y un tipo de moralidad más racional y universalista ha ido surgiendo poco a poco precisamente debido al cambio social, a la expansión económica y a la conquista, lo que condujo al choque de códigos y al conflicto entre opiniones contrapuestas del mundo. Al nivel de la vida, que fue donde se obligó a determinar qué mitos sobre el mundo se debían abandonar, qué elementos de un código se debían descartar, se presupusieron ciertos principios fundamentales, sin los cuales el uso de la razón sólo sería un juego de sombras. Son esos principios subyacentes los que señalan qué cosas son importantes en la vida. ¿Cuáles son, pues, esos principios?

Para empezar, si la discusión sobre esos asuntos de conducta ha de tener algún sentido, conviene que exista cierta preocupación por mejorar la situación humana, por considerar los intereses de la gente. Pues, ¿qué tipo de discusión podría haber si se deliberara acerca de lo conveniente, sin hacer referencia alguna a los intereses de quienes pueden contribuir a la situación, o verse afectados por ella? Y, como uno de los rasgos fundamentales del empleo de la razón es plantear las cosas sobre terrenos *convenientes*, esto es, desterrando la arbitrariedad, se requiere también cierto tipo de imparcialidad con respecto a los alegatos de los demás. Éstos no pueden ser ignorados sólo por el color de sus ojos, o excluidos del tribunal por el color de su piel. A la gente hay que tratarla con respeto, como fuentes de argumentaciones y demandas. Además, sin la presuposición general de que la gente ha de decir la verdad, sería imposible la discusión racional, pues, como práctica general, la mentira sistemática sería contraproductiva con respecto a cualquier asunto común que tratara de descubrir lo que conviene hacer. Por fin, debe existir alguna suposición previa en favor de la libertad, pues sin libertad de palabra, la comunidad se vería entorpecida en relación con su búsqueda de una respuesta, pues incluso el más ofensivo o sencillo de sus miembros puede tener algo de importancia que alegar. También debe existir una suposición a favor de la libertad de acción, pues, ¿qué hombre racional podría discutir seriamente lo que se debe hacer sin también pedir libertad para hacerlo?

Esos principios fundamentales, es claro, no establecen con detalle lo que se debe hacer, ni, con otras palabras, pueden proporcionar ningún *contenido* detallado de la vida moral. Más bien proporciona una *forma* de conciencia moral, nos sensibilizan a lo que conviene cuando pensamos acerca de lo que está bien y de lo que está mal. Cuando, por ejemplo, reflexionamos sobre alguna práctica como escupir en la calle, acuden a la mente algunas consideraciones, como el daño que se puede

hacer a los demás o la falta de respeto hacia ellos, lo mismo que acerca de las limitaciones acerca de nuestra libertad. Al cuestionar tal práctica haciendo referencia a los principios proporcionados por la forma de nuestra conciencia moral, la aceptaremos o rechazaremos como elemento integrante del contenido de nuestro código de conducta.

Así, por otro lado, recurrir a principios proporciona un desarrollo que va más allá de un tipo de conducta tradicional y endosado en un código, pues éstos se han de rechazar o aceptar a la luz de tales principios. Sin embargo, esos principios proporcionan criterios aptos para la protesta del individuo. Su propia línea independiente de conducta tiene coherencia porque surge, por ejemplo, por una preocupación ante el sufrimiento o una indignación ante la injusticia. Es importante recalcar que la aceptación de tales principios no garantiza un *contenido* uniforme de la moralidad, de la misma manera como los principios del proceder que subyacen a las ciencias tampoco garantizan un contenido de acuerdo con ésta. En ambos casos lo que se proporciona es una forma de pensamiento que estructura la experiencia. En el caso de la ciencia, los presupuestos en torno al mundo son sometidos sistemáticamente a discusión y a pruebas de observación. Mientras que unos son descartados, otros perviven como contenido actual del conocimiento científico. De manera similar, en el caso de la moral, cuando se enfocan los códigos presentes a la luz de tales principios, como ocurrió en el siglo XVII cuando abogados reflexivos como Grocio trataron de establecer leyes generales contra la piratería, se observa que los contenidos de tales códigos no son todos de igual importancia. Hay algunas clases de reglas, por ejemplo las que se refieren a los contratos, el cuidado de los jóvenes y la propiedad, que pueden verse como necesarias para que pueda continuar cualquier clase de forma de vida social si se quiere que la condición humana sea tolerable de algún modo, que el hombre sea lo que es y las condiciones de vida sobre la Tierra continúen como son. Pero otras reglas dependen mucho más de condiciones económicas y geográficas locales, como las prohibiciones de la usura, el control de la natalidad y las posesiones. La estabilidad y el consentimiento a un nivel básico son muy compatibles con el cambio y la experimentación a otros niveles. Y esas diferencias en la estabilidad del contenido pueden estar determinadas por razones que derivan de principios fundamentales como el juego limpio y la consideración de los intereses ajenos. Estas clases de distinciones vienen muy al caso cuando se trata de la afirmación confiada de que todos los asuntos morales son relativos o expresiones de preferencias privadas. Quienes así lo afirman, de ordinario se refieren a los desacuerdos existentes sobre la moralidad sexual, el castigo o la guerra de Vietnam, pero esto equivale a señalar sólo que el contenido de la moralidad no es aceptable uniformemente. En efecto no lo es, como tampoco lo es el contenido de la ciencia.

Hay otras cuestiones que acuden a la mente, sin embargo, cuando se reflexiona sobre tales casos obvios de desacuerdo moral. Primero, para decidir sobre cualquier contenido particular, ¿no acepta la gente como apropiadas, consideraciones más o menos semejantes, aunque den diferente *peso* a cada una? Al discutir de materias sexuales, por ejemplo, ¿no es acaso el daño que se inflige a los niños privados de padre lo que se considera importante para la moral, o la falta de respeto por las personas evidentes en algunas formas de prostitución, tanto dentro como fuera del matrimonio? Al considerar el incumplimiento de los contratos, ¿no es la falta de honestidad, lo mismo que la desdicha que se causa, considerados importantes moralmente? Al discutir los méritos del juego, ¿es acaso la cantidad de color verde que habrá en el mundo por la construcción de mesas de juego, en lo que insistimos aprobatoria o desaprobatoriamente? Si pensamos que un hombre es malo, ¿es normalmente en virtud de su estatura? Quizá no siempre lleguemos a la misma conclusión sobre lo que es bueno o lo que es malo, sobre el contenido de la moralidad. Pero, ¿no estructuramos la forma de pensar al respecto, en términos de principios compartidos lo que hace que nuestras consideraciones vengan al caso?

En segundo lugar, dejando a un lado la distinción entre la forma de pensamiento moral proporcionada por los principios fundamentales y su contenido, ¿existe realmente un desacuerdo generalizado entre la gente sensata en *todos* los asuntos de contenido? Existe una tendencia demasiado fácil a pasar de la simplonada sobre que todo el mundo está en desacuerdo con respecto a asuntos sexuales, delitos, castigos y drogas, al prejuicio de que todo el orden moral es inestable. Pero, ¿es cierta tal cosa? ¿No está de acuerdo la mayoría en que los niños deben recibir cuidado, en que hay que cumplir las promesas, en que debe haber algunas reglas para la preservación de la propiedad? Es cierto que existen diferencias locales en el modo en que se aplican tales requisitos comunes, pero sin duda existe un consenso generalizado sobre que tienen que existir algunas reglas comunes en esos ámbitos.

En tercer lugar, se puede decir que los antropólogos han revelado que existen algunas sociedades que tienen deberes que no aceptaríamos como morales o que nos parecerían absolutamente repugnantes, como los ritos de la pubertad o el infanticidio. Pero, aunque se necesita bastante perspicacia para adjudicar alguna función a tales prácticas en su modo de vida, la cuestión está en que muchas de tales sociedades no logran diferenciar el modo de ver tales prácticas; no distinguen entre lo que es asunto moral y lo que es asunto legal, de la costumbre o de la religión, como tampoco distinguen entre ciencia, magia y mitología. Así, como aquí me preocupa sólo la moralidad como forma específica de pensamiento y conducta, tales fenómenos sociales resultan en gran parte ajenos. Atribuirles demasiado peso equivaldría a estudiar los principios de la naturaleza que tienen los isleños de la Trobriand al tratar sobre la

validez de las leyes del movimiento de Newton. Baste esto para rechazar las acusaciones de isleñismo y relativismo cultural, porque este análisis no pretende tener validez alguna como generalización sociológica. Nada se sostiene sobre cuán generalizada esté esa forma de pensamiento moral en el siglo XX, frente a como lo estaba en el siglo XVII. Tampoco interesa, al igual que en el caso del pensamiento científico, si ha surgido por determinadas condiciones económicas, o si se concentró en ciertas clases sociales. No se trata de aquí o allá, pues sin duda la *validez* de esa forma de pensar no depende puramente del consenso. Si tal fuera el caso, la ciencia se encontraría en un estado lastimero, pues se trata de una manera de pensar que es ajena, y siempre lo ha sido, a la mayor parte de la raza humana. Todo lo que sostengo es que, poco a poco, desde más o menos el siglo XVII, la moralidad como modo distinto de pensar sobre el comportamiento se ha ido diferenciando de la religión, la costumbre y la ley, de igual modo como la ciencia se ha ido diferenciando de la mitología y de la metafísica, y fue la expresión de la determinación de los hombres a conjuntarse, fuera cual fuera su país o credo, y decidir las cosas por el uso de la razón. El gobierno democrático, en términos políticos, es la institucionalización de esa determinación.

En un tipo de sociedad abierta como la nuestra, donde se hacen tales diferenciaciones, existen ciertas áreas masivas de desacuerdo sobre asuntos morales, como ya he señalado, lo mismo que existen otras donde hay acuerdo. Y ambas cosas son posibles debido a la aceptación de principios fundamentales a los que me he estado refiriendo de continuo, en especial el de la libertad, que garantiza un derecho *prima facia* al inconformismo. En efecto, la existencia de más de un principio fundamental hace probable el desacuerdo, porque se les puede conceder diverso peso. La persona que dice "una mentira piadosa" no lo hace por lucro o gloria; miente porque cualquier otro proceder, a su manera de pensar, causaría gran sufrimiento. Esto hay que señalarlo, dicho sea de paso, contra aquellos que sostienen que la moral no puede ser "absoluta", porque en algunas ocasiones hay que doblegar un poco, incluso los principios fundamentales. Pero los principios fundamentales no proporcionan mandatos en modo alguno, sino sólo consideraciones que se refieren a las razones. Como guías de conducta han de fiarse sólo por la cláusula "siendo iguales las demás cosas". En casos como los de las mentiras piadosas, las demás cosas no son iguales porque entra otro principio fundamental, por ejemplo el causar daño a otros. El modo como funciona el principio de la libertad es otra ilustración obvia de este punto. No existe un derecho absoluto a la libertad, sino sólo un presupuesto general en favor de ella. El derecho queda abrogado cuando el ejercicio de la libertad probablemente causa gran injusticia o sufrimiento; pero el hecho de que tales principios fundamentales entren a veces en pugna, no afecta su categoría de guías generales del comportamiento.

Hasta aquí, pues, sobre la estructura de lo que se debe aprender en una moralidad racional. He tratado de explicitar la división entre forma y contenido en la moralidad. Me he concentrado en la forma racional de la moralidad y no en la forma tradicional de la misma porque aquélla es la que me compete. Al pasar, por tanto, a las cuestiones sobre cómo se debe aprender la moralidad, prestaré también particular atención a los problemas referentes al paso a una forma racional de moralidad.

Por lo que se refiere a las cuestiones del desarrollo moral, es de particular importancia la obra de Jean Piaget y su seguidor Lawrence Kohlberg. Ellos han estudiado el desarrollo de una forma racional de moralidad, y Kohlberg en particular tiene ciertos puntos de vista acerca del desarrollo de esa forma como algo distinto del aprendizaje de su contenido. No me detendré a matizar las diferencias entre esos dos psicólogos, sino que sólo señalaré los lineamientos generales de la teoría adoptada por ambos.

Kohlberg repartió las tres etapas de Piaget en seis, y realizó algunos estudios interculturales para apoyar la tesis principal sobre que, si bien el contenido de la moralidad varía de una cultura a otra, hay un orden invariante en el desarrollo de su forma. Los niños pasan de una etapa egocéntrica, donde ven las reglas como mandatos que se deben cumplir para evitar un castigo o recabar premios, a otra etapa denominada por Kohlberg "moralidad del niño bueno", donde las reglas se ven como parte del orden del mundo y están vinculadas con el encomio o la vergüenza, con la aprobación o reprobación de su mente. En esta etapa su moralidad es convencional o tradicional. Las reglas se consideran como entidades fijas que emanan de una pandilla o de figuras autoritarias como pueden ser los progenitores. Sólo cuando pasan a la tercera etapa, la de la autonomía, ponen en tela de juicio la validez de las reglas; empiezan a darse cuenta de que podrían haber sido de otra forma; advierten su necesidad para la vida social y pueden imaginar qué ocurriría si nadie las obedeciera; son capaces de ponerse dentro del pellejo de otros. La moralidad del consentimiento y de la reciprocidad empieza a tomar el lugar de la moralidad de las convenciones y de la obligación.

A este cuadro sencillo se le hacen toda suerte de especificaciones. El hecho de que el niño se encuentre en determinada etapa, no significa que esté completamente ahí, sino que predomina cierta manera de ver las normas. Las personas varían en su paso de una etapa a otra, y lo mismo ocurre con las culturas. En algunas apenas si hay desarrollo más allá de la segunda etapa y las personas de esa cultura, donde se da tal desarrollo, incluso pueden quedar atoradas en etapas anteriores. Todo esto se puede admitir y de hecho es admitido, pero no obstante el cuadro general permanece.

¿Cuál es la explicación de esta invariancia cultural? Por cierta variedad de razones, tanto Piaget como Kohlberg se oponen a la idea de que se deba a la instrucción explícita de los adultos. Por el contrario, piensan que existe un número limitado de posibles modos de concebir las reglas que forman un orden jerárquico, hablando lógicamente. No se podría tener una forma autónoma o racional de moralidad, por ejemplo, donde uno adoptara ciertas reglas por sí mismo, a menos que se hubiera pasado por otra etapa en la que se experimentó en qué consiste seguir una regla. Así, la tercera etapa presupone la segunda. Entonces, ¿qué determina la transición de una etapa a otra, suponiendo que dichas etapas han de ocurrir en cierto orden? La respuesta es que los niños gradualmente van viendo las cosas de manera distinta por el trato social. Este proceso puede ser auxiliado por la "estimulación cognoscitiva", pero no se puede enseñar a los niños explícitamente a que vean las normas de manera diferente, de igual modo como en la esfera científica no se les puede enseñar a apreciar un principio como el de la conservación del volumen. Una vez dadas las experiencias correspondientes, poco a poco salta la liebre. No obstante, el contenido de determinadas reglas puede enseñar explícitamente. Así como una vez que ha adquirido el niño el concepto de una cosa, gracias a ese proceso de amanecer se le puede enseñar incontable número de otras cosas particulares, de igual manera una vez que se halla por ejemplo en una segunda etapa se le puede enseñar gran número de reglas por instrucción, respaldadas por el encomio o la aprobación. El contenido de la moralidad, por tanto, se puede enseñar, pero su forma se desarrolla.

¿Qué hay que decir de esta tesis sobre el desarrollo de la moral, que parece tan apropiada por su distinción entre forma y contenido en la esfera del aprendizaje? A mi manera de ver, sólo se puede aceptar con algunos distingos principales. Primero permítaseme discutir de la tesis sobre el desarrollo de la forma de la moralidad, y luego pasaré a la cuestión del aprendizaje de su contenido.

Lo primero que se debe señalar a fe cierta, es que se tiene una visión muy estrecha de lo que es la enseñanza, la que se equipara más o menos en decir a los niños tal o cual cosa. Esto se contrapone a la estimulación cognoscitiva de que es ejemplo Sócrates, en opinión de Kohlberg, cuando conduce al esclavo de *Menón* a que capte las verdades geométricas por un proceso continuado de interrogación. Pero sin duda Sócrates ya estaba enseñando al esclavo, sin que le dijera nada de una manera explícita, pues enseñar es conducir a que alguien aprenda algo indicándole de un modo u otro lo que debe ser aprendido con tal de que esté a su nivel de entendimiento. Esto se puede hacer sin decir las cosas explícitamente. Y en efecto, el tipo de enseñanza socrática sirve mucho en las escuelas primarias para el aprendizaje de las matemáticas y de otras muchas cosas.

En segundo lugar, la "estimulación cognoscitiva" ha de incluir influencias mucho más indirectas que ese tipo estructurado de sondeo, pues Kohlberg advierte que existe mucha más estimulación en algunos hogares que en otros, razón por la cual algunos niños avanzan mucho más rápidamente en su entendimiento normal. En esa estimulación hay que contar el ejemplo de los adultos y de los niños mayores, los métodos de crianza y la cantidad de discusión e interrogación que ocurre. También se debe incluir el tipo de lenguaje que se emplea, que puede ser más o menos abstracto y por tanto ser más o menos favorable al desarrollo del razonamiento. Existen abundantes pruebas de estudios sociológicos y antropológicos que ratifican la importancia para el desarrollo del razonamiento de esas influencias que todo lo compenetran. Por lo tanto, la "estimulación cognoscitiva" se ha de extender a todas esas influencias sociales, muchas de las cuales se podrían considerar legítimamente como formas de enseñanza.

En tercer lugar, esta explicación del desarrollo moral se adelanta sólo como explicación del desarrollo del juicio moral. Existe el peligro de equiparar dicha explicación de tipo cognoscitivo sobre el desarrollo moral, con todo el asunto, lo que llevaría a malas interpretaciones. Considérese, por ejemplo, el desarrollo del razonamiento en una persona autónoma. Para que dicho razonamiento influya en su conducta tiene que captar que, por ejemplo, las consecuencias que tenga para otra gente se deben tomar en cuenta en el caso de la ética de cumplir una promesa. Puede darse cuenta de que otra gente queda perjudicada, pero no preocuparle mucho. ¿Cómo es que llegan los niños a que les preocupe? ¿No comienza esto a edad muy temprana, y no se debe en parte a las actitudes de los progenitores, de quienes se ha "tomado"? Piaget sólo muestra que en esos primeros años los niños no pueden realizar la hazaña cognoscitiva de vincular algo como el daño que se inflige a los demás con cuestiones sobre bondad de las normas. Pero no existe razón para que no sienta fuerte comprensión por los demás desde antes de que se desarrolle tal manera de pensar. Ya desde un principio debe existir alguna sensibilización frente a los demás, para que luego funcione como principio que influya en la acción dentro de la moralidad racional. Pero en el esquema de Piaget y Kohlberg no hay ninguna explicación evolutiva de la génesis de tal comprensión hacia los demás. Al menos, por tanto, su explicación necesita complementarse por lo que se refiere a los aspectos motivantes y afectivos de la moralidad, pues como se ha sostenido desde Sócrates, existe una conexión estrecha entre juicio moral y acción. Para una explicación satisfactoria del desarrollo de la forma de la moralidad racional, no sólo se ha de estudiar el desarrollo de la capacidad de razonar, sino que además se debe prestar atención a esa sensibilización temprana a cosas como el sufrimiento de los demás, que luego funcionarán como principios que

conciernen a las razones. Y esta explicación demuestra su potencialidad para influenciar la conducta.

Hechas estas reservas, sin embargo, hay mucho que decir del énfasis de Piaget-Kohlberg con respecto a los factores que influyen en el desarrollo de la forma racional de la moralidad. Quizá haya influencias y estimulaciones indirectas que presionen más que la instrucción explícita.

¿Qué hay que decir, pues, sobre el aprendizaje del contenido de la moralidad? Poco tienen que decir Piaget y Kohlberg sobre esto porque no le dan importancia. Kohlberg, por ejemplo, suele hablar con cierta hilaridad de la moral concebida como "saco de virtudes". Le ha afectado más, sin duda, correctamente, el hecho de que esos hábitos desconectados son específicos de las situaciones y carecen de importancia en el desarrollo del carácter moral.

Sin embargo, existen razones para recomendar que se preste más atención a ese aspecto de la moralidad. Por principio de cuentas, tanto los niños como la gente irreflexiva tienen que vivir con los demás, y sin unas cuantas virtudes esenciales en su saco, lo más probable es que sean una amenaza social. Hobbes señaló una vez que es una sombría característica de la condición humana que incluso un niño pequeño pueda matar a un hombre mientras duerme. También, si me roban en la calle, mi interés por si el ladrón se encuentra en la etapa uno, dos o tres del modo de ver su acción, no tiene ninguna relevancia, lo importante es que me ha quitado la cartera y me ha dejado por el suelo, luchando por volver a la conciencia. También se ha señalado que los niños han de pasar por la segunda etapa de la moralidad, la del "buen muchacho", antes de entrar en la autonomía. Tienen que aprender desde adentro, por así decir, que una regla es una regla, y presumiblemente lo aprenden generalizando su experiencia de disponer de algún "saco de virtudes" particular. Puede ocurrir muy bien que existan otros medios de enseñarles las reglas, que los fijen en esa etapa o que les impidan que entren en ella. Puede ser que haya padres consentidores que, por su ansiedad de que sus hijos se vuelvan autónomos, esperen el paso del temprano egocentrismo a la autonomía sin la segunda etapa, que es de tipo convencional y autoritario. De esa manera se abstienen de todo lo que huela a enseñanza por su parte y evitan ser modelo de sus hijos.

Supongamos que ocurriera así el hecho de proporcionar a los niños un "saco de virtudes" en sus primeros años. Entonces se presentan dos preguntas. En primer lugar, ¿cuáles deben ser esas virtudes? En segundo lugar, ¿cómo se deben enseñar? La respuesta a la primera pregunta es bastante clara si se ha aceptado la estructura de la moralidad planteada antes. Esas virtudes serán las que se refieren a la preocupación por los demás, a la veracidad y a la justicia, que posteriormente en la etapa autónoma funcionarán como principios fundamentales, o las normas como no robar y cumplir las promesas, que se pueden defender por

referencia al principio fundamental de que son indispensables para la vida social en cualquier condición concebible. Si, debido a la influencia del aprendizaje temprano, los niños desarrollan una actitud más bien inflexible ante esas reglas, al menos la tendrán para reglas que probablemente serán apropiadas en cualquier forma de la vida social que encuentren en una época de cambio social.

Pero, ¿cómo se debe enseñar el contenido de las reglas? A ciencia cierta, de cualquier manera que contribuya a que aprendan esas reglas y que no embote su capacidad de desarrollar una actitud autónoma frente a ellas. Cuando los niños se encuentran en la etapa autónoma o cerca de ella, la discusión, la persuasión, el que aprendan "por sí mismos" en situaciones prácticas con los adultos o con sus semejantes, el tomar parte en actividades de grupo como juego y producciones teatrales, obviamente contribuye a estimular el desarrollo, y fomentan el ver desde el punto de vista de la otra persona, etcétera. Pero, ¿qué decir de las primeras etapas, antes de que esos tipos racionales signifiquen algo para ellos? Deberá ocurrir cierta cantidad de instrucción y se deberán seguir ciertos modelos proporcionados por los progenitores y los niños más grandes, pues la mayoría de ellos presupone captar complicadas disposiciones sociales. Sería imposible, por ejemplo, que un niño entendiera qué no es robar, a menos que se le enseñaran los conceptos que tienen que ver con la propiedad, la diferencia con el pedir prestado, con el regalo y con el tomar las cosas sin más.

Pero tal instrucción y ejemplo probablemente no serán suficientes, pues aunque se suele sostener que en esa etapa a los niños les gusta conformarse a las reglas, de la misma manera como cumplen las reglas de los juegos, el hecho es que no tendría sentido tener tales reglas a menos que en la naturaleza humana existiera una tendencia contraria a hacer lo que prohíbe la regla. Hay que poner en juego ciertas antiinclinaciones para que refuercen cualquier tendencia que exista en favor de la regla. Las antiinclinaciones más obvias son aquellas que se refieren a los premios y castigos, al encomio y el regaño, a la aprobación y desaprobación. Tales son los timones que orientan a los niños por los canales a la conformidad a las normas.

Los psicólogos de la escuela skinneriana tienen mucho que decir en este punto sobre las opciones que se brindan tanto a los progenitores como a los maestros. Sostienen que los "reforzamientos" positivos, como los premios, las alabanzas y la aprobación, permiten mejor el aprendizaje que los "reforzadores" negativos. También existen muchas pruebas en el sentido de que el cariño de los padres favorece más el desarrollo moral que cualquier otra actitud de rechazo. Podría ser muy bien, además, que muchos de los casos estudiados por los psicólogos de la escuela freudiana sobre gente que quedó fijada en esa etapa, con sentimientos en extremo irracionales de culpabilidad y de indignidad por su

conducta, fueran víctimas de técnicas punitivas y de rechazo por parte de sus padres. Las pruebas demuestran que para que los niños desarrollen una forma autónoma de moralidad, requieren un patrón congruente de reglas desde sus primeros años, respaldadas por la aprobación cuando las cumplen. Es probable que el desarrollo quede frustrado ya sea por la incongruencia en relación a lo que se espera de ellos o porque no existan expectativas bien delimitadas, pues la ansiedad ocasionada por tal conflicto o por la anomía no conduce al aprendizaje. En tales condiciones, el niño dispone de poca base para predecir su ambiente social, cosa necesaria para el desarrollo y la planeación y el razonamiento en general. De igual manera se puede desquiciar el desarrollo mediante el empleo de técnicas punitivas y de rechazo, que crean ansiedad, la cual a su vez impide el aprendizaje y también mina el desarrollo de la confianza en sí o en los demás.

Podría pensarse que ese tipo de enseñanza sabe a falta de autenticidad. Cabría objetar que se atrae a los niños hacia la conformidad, sin que aprecien las razones para ello, lo cual es una mala preparación para una forma auténticamente racional de vida. Pero hay que hacer frente a la pregunta: ¿de qué otra forma se puede proceder? Si desde sus primeros años los niños no pueden adquirir las reglas porque no les ven la razón, y si por los motivos explicados no pueden partir de algún "saco de virtudes", es difícil ver qué otras alternativas quedan. Si no puedes pensar de otra manera sobre las reglas en esa temprana edad, también es difícil aceptar el cargo de inautenticidad, pues no existe posibilidad alguna de autenticidad. También, en el caso de algunas virtudes, como la justicia o la preocupación por los demás, es difícil ver qué otras razones se *podrían* dar, pues la sensibilidad ante ellas es precondición para que haya razones, y en efecto son principios como éstos los que tienen importancia en moral.

Pero algo se puede decir para rechazar cualquier cargo de adoctrinamiento que se pudiera levantar contra esta mezcla de enseñanza y "reforzamiento" positivo. El adoctrinamiento se puede señalar como una especie de instrucción aplicable en esta etapa. Consiste en hacer que los niños acepten un cuerpo *fijo* de reglas, de manera que queden incapacitados para adoptar una actitud crítica o autónoma frente a ellas. Varias son las técnicas empleables que fijan permanentemente a las personas en un tipo de moralidad de "buen muchacho". De esa manera asocian permanentemente tal conjunto fijo de reglas con la lealtad a su grupo o con la obediencia a alguna figura autoritaria, en cuya desaprobación no se atreven a incurrir. Ejemplos de esto son las técnicas de vergüenza de las escuelas públicas tradicionales o de las colectividades comunistas. Pero las escuelas públicas al menos recomendaban a los prefectos que pasaran a una forma más autónoma de moralidad. Sus prácticas fomentaban la tercera etapa de la moralidad para unos

cuantos y la etapa segunda para la mayoría. Pero no toda instrucción ha de adoptar necesariamente esta forma de adoctrinamiento. Más aún, no puede asumir esa forma si se quiere que ocurra el desarrollo hacia un tipo racional de moralidad. Así, el desasosiego que sienten padres y maestros frente al adoctrinamiento, al cual me refería al principio de esta disertación, quizá se logre escampar explicando de esta manera qué es lo que tiene de específico el adoctrinamiento como técnica de enseñanza.

La distinción entre la forma y el contenido de la moralidad, como se ha visto, está muy relacionada con la pregunta: "¿cómo se ha de enseñar la moralidad?", lo mismo que con otras preguntas acerca de la estructura en la que se enseña. Así pues, el problema central de los métodos de la educación moral temprana puede plantearse de la siguiente manera: dado que se considera deseable que los niños desarrollen una forma autónoma de moralidad, y dado que, si Piaget y Kohlberg tienen razón, no pueden aprender en sus primeros años de un modo que presupone tal forma, ¿cómo se puede proporcionar un contenido básico de moralidad que les dé un fundamento firme de conducta moral, sin impedir el desarrollo de una forma racional para el mismo? ¿Qué métodos no racionales de enseñanza ayudan o siquiera no impiden el desarrollo de la racionalidad? Éste es el problema fundamental de la educación moral temprana.

Es a este problema más específico al que deberían avocarse los progenitores y maestros, en vez de retirarse de la escena por temor al adoctrinamiento, pues al retirarse y rehusarse a actuar como dechados e instructores, corren igualmente el peligro de impedir el desarrollo hacia la autonomía que tanto desean. En la educación moral, el método no es lo mismo que el mensaje, pues una moralidad racional tiene que partir de costumbres convencionales. Lo ideal son las técnicas de discusión y de persuasión de tipo socrático; pero Sócrates operaba sobre la dudosa sabiduría consagrada en tradiciones y autoridades. Sin éstas no habría tenido nada que criticar, mientras que esas tradiciones eran pasadas de una tradición a otra, por técnicas menos racionales. Los niños eran "educados" por sus padres, pero el problema es lograr una educación temprana distinta a la de Alcibíades, que nulificó los esfuerzos posteriores incluso de un educador dotado como era Sócrates.

9. IVÁN ILLICH

Comentario

Biografía

Iván Illich nació en Viena, Austria, en 1926. Su padre era católico croata y su madre judía alemana. Fue educado en Viena y se doctoró en historia en la Universidad de Salzburgo antes de pasar a la Universidad Gregoriana de Roma, donde completó sus estudios teológicos y se ordenó como sacerdote católico. Ejerció sus primeros deberes pastorales en una zona de inmigrantes puertorriqueños de Nueva York como asistente del rector de una parroquia, y durante cinco años se dedicó a los problemas de asistencia social de la minoría a su cargo. La Iglesia Católica reconoció su talento y sus logros en 1955 concediéndole el título de monseñor (una dignidad no bien definida que se emplea para otorgar distinción a los sacerdotes). Luego se trasladó a Puerto Rico (que es básicamente una colonia estadounidense tomada a España en 1898 y que desde entonces ha sido dignificada con la posición ambigua de "Estado Asociado"). Allí Illich fue vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico, situada en la ciudad de Ponce. Puerto Rico, al igual que la mayor parte de las naciones caribeñas, tiene una economía precaria y bajo nivel de vida, y la pobreza de los trabajadores agrícolas y urbanos no especializados se ve exacerbada por la alta tasa de natalidad. Durante las décadas de 1950 y 1960, la isla se convirtió en un centro principal de investigación y pruebas de píldoras anticonceptivas. El apoyo que Illich dio a esas actividades le acarreó un conflicto con el obispo de Puerto Rico, nacido en Estados Unidos, James McManus, quien trató de influir en el curso de las elecciones de 1960 prohibiendo a los católicos que votaran por la reelección del gobernador saliente Luis Marín, porque había dado apoyo a los planes de control natal en la isla. Illich fue obligado a dimitir.

A su regreso a Estados Unidos se le dio un puesto en la Facultad de la Universidad Católica Fordham. Allí desarrolló la idea de fundar un centro para el estudio de los problemas generales de la humanidad, en particular los existentes en América Latina que, a su parecer,

se relacionaban estrechamente con las crisis del desarrollo de sus recursos, población y pericia tecnológica. Su propuesta a la Universidad Fordham, al cardenal Spellman y al Comité Episcopal Norteamericano sobre Latinoamérica, tuvo éxito y, por consiguiente, en 1961 pudo abrir un Centro de Información Intercultural en Cuernavaca, México. Su propósito original era preparar a sacerdotes y misioneros católicos para la labor en América Latina mediante programas en español y estudios latinoamericanos. El centro poseía una rica biblioteca que publicaba un boletín: *CIDOC informa*, para distribución por América Latina. Poco a poco la biblioteca y el boletín lograron tal influencia, que el centro cambió su nombre e Illich se apartó más de la Iglesia. El centro, ahora conocido como CIDOC (Centro de Documentación Intercultural), es completamente secular en la actualidad y sus propósitos básicos son el estudio de los problemas humanos, particularmente los de América Latina (y, por extensión, los de todos los países en vías de desarrollo), la búsqueda de datos y la estimulación de la conciencia pública sobre los problemas y las posibles avenidas de solución.

Las actividades de Illich continuaron poniéndolo en pugna con la Iglesia Católica, y en 1968 fue llamado a Roma para una investigación secreta en El Vaticano. Illich se rehusó a prestar testimonio bajo juramento y en enero de 1969 todos los miembros de las órdenes religiosas católicas recibieron prohibición de visitar el CIDOC, donde el propio Illich se vio obligado a renunciar irrevocablemente a sus derechos y privilegios como sacerdote, incluido el título de monseñor.[1] Sin embargo, no fue secularizado ni excomulgado, como se tiene a veces la impresión; siguió siendo sacerdote pero en el limbo (sin derecho a decir misa, predicar, confesar o administrar los sacramentos) y públicamente afirmó que era "un clérigo que tras haber renunciado a sus privilegios sigue siendo un creyente muy fiel y por entero ortodoxo a la Iglesia a la que ama".[2] El CIDOC se desentendió de la Iglesia y se independizó económicamente, y fue Illich su director. En esa institución Illich desarrolló sus ideas radicales sobre el futuro de la educación escolar.

Características principales del pensamiento educativo de Illich

La innovación de Illich en educación es la más revolucionaria hasta la fecha: la propia escuela, sostiene, debe ser abolida como institución principal del proceso educativo. Desde que enunció este concepto (a mediados de la década de 1970) en múltiples artículos y comunicados de prensa, que se publicaron en su libro *Deschooling Society* (1971), Illich encontró auditorios considerables dispuestos a escucharlo y sus ideas se discuten en muchas partes. No obstante, no son recibidas con ecuanimi-

dad; generalmente las opiniones se polarizan en dos grupos: los partidarios y los adversarios resueltos. Quizá sea algo inevitable cuando se está ante un plan revolucionario de gran imaginación, que trata sobre asuntos humanos fundamentales. El estudio y la evaluación de las ideas de Illich sobre la sociedad sin escuelas y acerca de la necesidad de brindar otras opciones ante la escuela, como medio de educación, son necesarios en particular porque hay tantas de sus críticas a la educación contemporánea que parecen convencernos de que, en efecto, muchas cosas están mal y requieren de una mejora radical. Las ideas fundamentales de Illich son pocas y simples, aunque por lo general las presenta en un estilo pesadamente retórico, quizá por el clima de rueda de prensa en el que suelen aparecer.

¿Cuáles son las críticas que Illich hace a la educación? Quizá fuera mejor empezar planteando qué es lo que considera como educación genuina y buena, y luego viendo cómo se pervierte esa idea. Sin embargo es importante señalar que una característica distintiva de su pensamiento es la evitación de cualquier principio filosófico: en vano trataremos de buscar en sus escritos teoría alguna sobre la naturaleza de la existencia, del conocimiento o de los valores. Aunque Illich permanezca leal a la Iglesia Católica, no es posible imputarle ninguna filosofía particular en virtud de ello, puesto que no existe ortodoxia católica en filosofía, aunque el catolicismo se inclina en general hacia la postura aristotélica desarrollada sucesivamente por Agustín y Duns Scoto, así como hacia el misticismo e incluso el pragmatismo. Por muchos respectos, la postura de Illich parece muy próxima a la filosofía marxista, en particular por su opinión epistemológica de que el conocimiento va en función de una participación activa en las situaciones reales. No obstante, jamás es explícito en tales asuntos. Su punto de vista en educación no procede de postura filosófica alguna, sino que, por el contrario, parte de una descripción intuitiva del hombre y de la sociedad.

El modelo en que se basa particularmente en sus muchos ejemplos de América Latina, es una visión idealista del pueblo donde todas las actividades fomentan la vida individual y social, donde esas dos formas de vida coexisten en una relación fácil y complementaria, sin conflictos necesarios. Illich pasa a hacer la conjetura de que, por naturaleza, el hombre es curioso y le interesa su ambiente, el que a su vez lo obliga a responder, respuesta que se hace posible y efectiva por la flexibilidad, plasticidad y creatividad del hombre. Al responder a esa provocación del ambiente, tanto el hombre como la sociedad logran el aprendizaje, lo que visto en su totalidad constituye la educación. De esa manera trata de evitar la dicotomía proceso-producto y presenta una visión de la educación como conceptualización abstracta de un aprendizaje flexible y continuado en las situaciones reales de la vida. Claro que no existe en la realidad una sociedad que logre tal

cosa, y todo, según sostiene, puede quedar degradado por la imposición de un concepto ajeno de educación cuyo vástago bastardo es la escuela.

Gran parte del pensamiento de Illich sigue una interpretación marxista de la historia, y asegura que la escuela está tan viciada y es tan antihumana que debe abolirse de inmediato, o tan pronto como sea posible, de igual manera como la Iglesia Católica se separó del Estado por fin en el último siglo. Sería razonable que demostrara cómo es que la educación y la escuela han llegado a tal estado. Por desgracia no lo hace (aunque su compañero, Everett Reimer, presentó un resumen muy breve de la historia de la escuela en su provocador libro *La escuela está muerta*). Illich comienza aseverando que la escuela ha pervertido la educación.

¿Cómo se manifiesta tal cosa? Antes que nada, para Illich "escuela" es un vocablo genérico, que abarca todas las instituciones, desde los jardines de infancia hasta las universidades, públicas o privadas, y fundamentalmente todos esos elementos forman parte de un sistema gigantesco cuyo propósito es "procesar" a la gente para que se emplee en diferentes vocaciones. Pero, a su manera de ver, lo más notable es que dicho sistema no prepara a las personas para una vida con sentido. Además, la escuela, vista de esa manera genérica, tiene un monopolio virtual gracias al control del principio de los títulos. Casi toda vocación de la vida moderna requiere un certificado, un diploma o un grado de algún tipo, antes de que se pueda practicar, y detrás de esas calificaciones formales existe un curso o plan de estudios (y aunque Illich no lo dice explícitamente, la etimología latina de la palabra "curriculum", que es "carrera" o "recorrido", le ayuda a manipular la idea). Ese principio de la titulación está tan formalizado, que quienes no logran tal calificación reciben la etiqueta peyorativa de "reprobados".

El conocimiento mismo, que en otros tiempos se generaba en situaciones reales, al ser parte de ese proceso, y principalmente porque es consecuencia de una escuela que sirve a la economía de mercado, se procesa y empaca en lo que Illich llama "mercancía", con la consecuencia de que se vuelve remoto y al cabo carente de sentido. Illich emplea por lo general metáforas comerciales, en particular la de que las escuelas tienen un "stock de conocimientos" de donde se extrae el plan de estudios; podría haber añadido que, al igual que con los productos de los supermercados, que se presentan lo más inertemente posible, en especial mediante productos químicos de conservación, para que tengan una "vida de alacena" más larga, lo mismo ocurre con los planes de estudio. Las personas de las sociedades adelantadas no tienen más remedio que tomar parte en este ritual de la escolaridad, lo que en sí ha creado serias presiones. Las escuelas son instituciones sociales desequilibradas que tienen mucho en común con las penitenciarías, los ejércitos, los con-

ventos y los monasterios, por cuanto están formadas por subpoblaciones considerables y relativamente homogéneas mantenidas por una disciplina rigurosa, y cuando es necesario, por la coerción. De esa manera, la necesidad del control social es muy apremiante, y en el caso de la escuela, además de que se mantiene a grandes costos, se deben añadir otros por las investigaciones dedicadas a encontrar otros medios de mejorar ese control. Pero debido a que ese control debe mantenerse, gran parte de las energías de la investigación educativa (en particular en psicología y sociología) va encaminada a dorar la píldora de la coerción, y encontrar las mejores prácticas posibles para que los niños sigan inmersos en la infatigable tarea de adquirir la mayor cantidad posible del stock de conocimientos, con un mínimo de disgustos y quejas. Se condiciona a los niños, afirma Illich, a que acepten esos valores de la educación como los más justos y apropiados, y como el papel fundamental de su institución: la escuela. Todas esas presiones en favor del conformismo constituyen lo que él llama "el curso latente". Pero esto ya no funciona en las sociedades adelantadas, y de manera particular en los Estados Unidos, donde la escuela va dando señales de considerable desajuste. Cuando este modo de ver la educación se impone sobre países en vías de desarrollo, como es el caso de América Latina, como lo perciben tan agudamente Illich y su colega Paulo Freire (reformador brasileño de la educación, exiliado en Ginebra), los problemas se vuelven mucho más serios.

Este "ritual de iniciación", según lo denomina Illich, por medio de la escuela con su población de una edad específica, para pertenecer a una cultura orientada hacia las mercancías, es una "invasión pedagógica", por parte de los misioneros educadores del "hacer el bien", de la vida privada personal y del derecho inherente del hombre a permanecer inviolado. Sus efectos, como afirma en un concepto clásicamente marxista, consisten en que conducen a la alienación del hombre frente al aprendizaje, e Illich es profundamente consciente de que tanto el aprendizaje como la educación, según la ve en el verdadero sentido, es vital para el desarrollo y la perpetuación de la humanidad en el hombre.

Illich sigue aferrado a su idea, a pesar de todas las propuestas de reformar la escuela. En efecto, se muestra en extremo despreciativo de todo intento por mejorar su funcionamiento, pues no le parecen sino tácticas más avisadas de lograr los mismos fines de la titulación. El hecho de que se haga al niño más activo y más participante del aprendizaje, y el convertir el plan de estudios en algo más significativo y más conveniente, le parece engañoso, pues de esa manera se disfraza la intención de la escuela, que sigue siendo la de procesar a la gente para vocaciones enajenadas, para producir no-gente. Se ríe de igual manera de todo intento de llenar las aulas con aparatos electrónicos, y no sólo

lo desprecia al máximo, sino que teme a aquellos que convierten a todo el mundo en una "escuela global", pues tal camino conduce al completo totalitarismo del tipo Hermano-Mayor.* No emplea el concepto preciso de inocencia, pero detrás de su evocativa prosa amaga siempre el concepto implícito de la violación, de la desfloración forzada de una integridad original. Y en esto, quizá, deja asomar su vocación y temores sacerdotales.

La humanidad se encuentra en crisis y la escuela, con su defectuoso concepto de lo que es educación, la acrecienta. ¿Qué se puede hacer? Eliminar la escuela, que es sólo la fase destructora. ¿Cuáles son los pasos constructivos que se han de tomar? Hacer que el aprendizaje sea por completo no formal, dice Illich; colocarlo en su lugar apropiado como consecuencia de la curiosidad, actividad, vivacidad y fluidez de la gente, la cual participa de actividades complementarias (él no las llama problemas, como Dewey) de la vida individual y social. Por principio de cuentas, esto supone un cambio radical en la actitud pública; la misma sociedad ha de darse cuenta de la necesidad de un cambio drástico, y proceder de acuerdo con la convicción de que a toda persona, durante toda su vida, se le ha de procurar el acceso a situaciones didácticas que siempre estarán abiertas. Esto, a su vez, significa aceptación del hecho de que la gente aprende conocimientos "reales" y significativos en cualquier caso de una manera informal y casual, no mediante el ritual formalizado de la escolaridad. Así, Illich adelanta, como una opción ante la escuela, su teoría de las "mallas de aprendizaje".**

¿Cómo aprendemos?, se pregunta Illich. De cuatro fuentes, replica: cosas, modelos, iguales y mayores, y a partir de aquí urde su propia teoría de las mallas de aprendizaje. Admite que la metáfora de la malla es inadecuada porque sugiere la idea de la maraña y de la añagaza, pero se siente constreñido por la escasez de palabras en el idioma. Es también un concepto sociológico y es así como lo emplea, en el sentido de una interconexión compleja de los acontecimientos de la vida. Es un significado positivo del término. Las "cosas", en el sentido más alto de la palabra, implican el aspecto material de nuestra cultura y sin duda el hombre de una sociedad tecnológica ha de tener acceso a las mismas. Illich sugiere un rango mucho más amplio de disponibilidad. Los "modelos" tienen un sentido intangible; indica que aprendemos de ellos en el sentido de patrones y paradigmas que encontramos en la gente, las ideas y la práctica. Los "iguales" y los "mayores" se explican por sí mismos. Tras haber presentado estos cuatro elementos como fuentes de

---

* En referencia al *Big Brother*, enunciado por George Owell en su novela "1984" como modelo del totalitarismo gubernamental (T).

** Se ha traducido *Web* como malla, ya que Illich hace una distinción de este término con *Network*: red (T).

aprendizaje, Illich señala que debería haber una disponibilidad pública al máximo de ellos; de por sí ya existen en diversos grados, pero están limitados y restringidos por la propiedad privada. Desea que se agrande y mantenga el acceso a ellos, empleando todos los recursos de nuestra tecnología. Si fuera posible habría que establecer un vasto sistema de almacenamiento y extracción de información computada.

Según la teoría educativa de Illich, entonces la educación es un proceso de participación en la vida. Entre la gente no hay lugar para los conceptos de superioridad, sólo hay diferencias, pero nunca especifica de dónde provienen. No obstante, esas diferencias nos conducen a llevar diferente género de vida y buscar diversas formas de satisfacción. Todas son igualmente valiosas —la sinfonola, el cuarteto de cámara— si satisfacen nuestras necesidades de participación. Las cuestiones de valor son relativas y personales; no tenemos derecho a imponer nuestros conceptos a los demás. El plan de estudios en el sentido tradicional queda totalmente abolido; el contenido del aprendizaje se vuelve asunto de necesidad personal según las actividades de la vida misma, de acuerdo con el ambiente de los objetos, modelos, iguales y mayores. Sin duda, los maestros continúan existiendo, pero su papel se transforma de arriba hacia abajo. Illich los llamaría "educadores", porque la idea de "maestro" es demasiado autoritaria y centrada en las asignaturas. Pero hay una intención seria en el cambio de nombre; implica un cambio radical de la función actual, con el fin de ayudar al individuo a que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, esto es, a proporcionarle ayuda para que realice las tareas de aprendizaje iniciadas por el propio estudiante. El Estado no tiene ningún papel explícito en proporcionar educación, porque no hay escuelas, y sin embargo, como expresión de una población libremente educada, proporcionará un sistema máximo de subvención. El crecimiento moral, una vez más, queda reducido a un logro por completo personal; pero a este respecto Illich se muestra muy reticente. Nos vemos forzados a extraer nuestras propias deducciones, oblicuamente, partiendo de su obra.

Las ideas de Illich produjeron tremenda controversia y parecía que él disfrutaba estando en el centro de la misma. Así, con frecuencia, cuando lo abrumaban con preguntas difíciles en sus conferencias, Illich denegaba que se necesitara una teoría bien integrada. Asumía el papel del profeta (aunque no empleaba esa palabra) que daba un bosquejo interesante de determinada teoría y cuyo propósito expreso era transformar la sociedad humana por toda la faz de la Tierra hasta llegar a sus cimientos; sostiene que nuestra tarea consiste en elaborar los detalles. Y si hemos de actuar de acuerdo con sus propuestas, en efecto ésa es nuestra tarea, pues no debemos permitir ser guiados —por la naturaleza de su teoría— por ningún "Hermano Mayor", ni siquiera cuando se trate del gran Hermano Mayor Iván.

Si queremos actuar de acuerdo con su teoría u oponernos a ella, antes que nada debemos evaluarla. Esto implica los procedimientos del escrutinio filosófico, y un buen modo de comenzar es ponderando sus presuposiciones básicas. Hay muchas teorías reformadoras que empiezan suponiendo la condición original de una naturaleza inocente, cuyo ejemplo más preclaro es la proclamación de Rousseau, en el siglo XVIII, de la bondad natural del hombre. Todos esos esbozos utópicos necesitan ser comparados con la realidad tal como la conocemos. De igual manera debemos cuestionar el cuadro ideológico de Illich de un pueblo, compuesto de gente flexible, multifacética, que busca aprender con entusiasmo, o al menos con participación. Enseguida nos topamos con la cuestión de la educación como trascendencia, pues esa idea influye en el desarrollo de valores. ¿De dónde provienen los valores, los estándares, sean del tipo que sean? Desde luego no de su funcionalidad empírica, pues en tal caso quedaríamos a un nivel desgraciadamente pragmático. Los valores provienen también de ideales (como ejemplifica el propio Illich al adelantar sus teorías), y esos ideales se van ampliando de continuo al ser elevados del contexto de las actividades cotidianas y colocarse contra un trasfondo más amplio. Es ese marco más amplio de referencia lo que constituye nuestra elevada cultura, y para desarrollarla y mantenerla debemos aceptar la noción de conocimiento que subsiste en forma simbólica y vicaria. Illich parece encontrarse en aprietos con el reino de las ideas abstractas; así, muchas de sus sugerencias de reforma retratan al que aprende involucrado, si no por completo al menos en gran parte, en una gama de operaciones concretas. No obstante, para que se generen valores deben proceder de un contexto de pensamiento abstracto, y si la institución de la escuela —en su sentido genérico— queda abolida, ¿dónde se generarán esas ideas y cómo se comunicarán? Desde luego no será a través de los medios masivos de comunicación, los cuales rechaza Illich, en el aula global.

También debemos poner en tela de juicio su argumentación de que la escuela opera sólo a tenor del modelo que él presenta. ¿Han sido sus propias experiencias la base de los pensamientos que aquí aduce? La educación europea de la década de 1930 ciertamente se caracterizaba por una indeficiente presión sobre los alumnos, y no existe duda de que gran parte de la escolaridad norteamericana es, al mismo tiempo, vacía y productora de angustia. También es cierto que la escuela norteamericana, cuando se impone sobre una América Latina atrasada, es una bendición a medias. Pero, ¿no hay nada más? El hecho de que Illich no presente una explicación histórica satisfactoria de la posición actual de la escuela es inaceptable; se aprovecha de la falta de conocimiento de la mayor parte de sus lectores. Concediendo todo lo que dice de la escuela, ¿prueba esto que ha fracasado? Y en tal caso, ¿dónde están sus comprobaciones y dónde está su prueba? Pues Illich sólo asevera esos

puntos. Se encuentra en una relación de amor-odio con la tecnología moderna; por un lado desea que los niños participen en tareas significativas de "la vida real" y no sean procesados en escuelas para una vocación ejercible en una sociedad en su mayoría urbanizada e industrial, pero por otro lado desea dar a los campesinos de Bolivia y Perú grabadoras, triciclos o furgonetas motorizadas, y una red de carreteras de elevada densidad, con el fin de mejorar su vida. ¿De dónde sacan los científicos, ingenieros y técnicos todo ese material industrial? ¿Y qué clase de infraestructura tecnológica se requiere, digamos, para proporcionar y mantener la red de carreteras que Illich desea para los campesinos de Sudamérica? Hay que dar respuesta seria a todas estas preguntas, y ponderar bien sus consecuencias. Si el actual nivel de tecnología, que él considera como potencialmente capaz de enriquecer la vida (pues las cuatro mallas de aprendizaje deben estar computarizadas), se encuentra en posición tan elevada y se debe al actual sistema de escuelas, ¿cómo sostener seriamente que la escuela ha fracasado por entero?

Una provechosa línea de investigación es indagar en la historia de la escuela y en el concepto de educación, particularmente durante el siglo XIX, para determinar de esa manera dónde empezó a descarriarse la escuela. Es dudoso que alguien pueda contradecir seriamente el diagnóstico de Illich sobre los males de la escuela, pero no tiene ningún derecho de autor al respecto: ya se hizo en el año 2000 antes de Cristo, en un documento que se queja amargamente de la enseñanza "de memoria" bajo la palmeta del maestro, lo que continúa siendo un tema capital de la historia de la educación hasta el presente. No hay duda de que todos hemos de buscar mejorías en la institución de la escuela, pero, ¿actuamos racionalmente al proponer su abolición? ¿No está reaccionando con exceso Illich, representando el papel de iconoclasta, al tratar de destruir una de nuestras imágenes sagradas? Considérese su propuesta de las mallas de aprendizaje. ¿Qué aportan de nuevo? Sin duda todas esas mallas han existido siempre como parte del proceso informal de la educación, y se reconocen como valiosas. ¿Podría decirse que con la idea de la malla del aprendizaje del intercambio de pericias ha descubierto las páginas de anuncios clasificados de un periódico y el directorio telefónico? ¿Y qué nos garantiza que esas mallas de aprendizaje no acabarán formalizándose y organizándose, hasta convertirse en una escuela y de esta manera dar al traste con el propósito al que debían servir? En su mejor sentido posible, la teoría de las mallas de aprendizaje es sumamente compleja, pero no la podrían emplear en modo alguno quienes no hayan recibido educación, los que no se sientan motivados ni los desaventajados. En efecto, según la desarrolla Illich, esa idea parece mantener la promesa, más que nunca, de fortalecer a la clase media.

Una vez más, es característico de Illich, así como de otros teóricos que proponen "alternativas" a la escuela, convertir en absolutos los valores y necesidades presentes, así como adoptar un punto de vista antihistórico. Es indudable que hubo válidas razones para fundar la escuela decimonónica como instrumento de educación de masas. La industria se encontraba en la más horrible de sus fases, y las leyes sobre el trabajo infantil no existían, eran escasas o no se cumplían. Una lectura del calendario del Newgate de Inglaterra de los siglos XVIII y XIX, con sus listas de los ahorcamientos regulares de niños de hasta ocho años por delitos insignificantes, nos mostrará lo necesario que era proteger a los niños. La obligación de asistir a la escuela resultó ser un medio expedito, y hemos de recordar que *ha* funcionado. El incremento actual de protestas contra la escuela se debe considerar como un signo saludable de un desarrollo de una sociedad madura que se percata de que la institución de la escuela está sobrecargada, lastrada con un número siempre creciente de tareas periféricas. Pero es importante asumir un punto de vista histórico y darse cuenta de que la escuela, así como la educación obligatoria de los últimos cien años, ha sido muy suficiente para llevarnos al actual nivel de complicada conciencia. ¿Podría protestar Illich tan estridentemente si no hubiera sido educado por los mismos procesos que ahora denuncia?

La libertad no es un criterio absoluto en educación y los niños no están calificados, debido a su inmadurez, para juzgar sus necesidades futuras. ¿Es realista preterir el hecho de que existen muchas circunstancias en que va en pro del interés del niño que aprenda algo cuyo valor sólo reconocerá y apreciará posteriormente? Además, la titulación en su sentido más verdadero, esto es, en el sentido que certifica una aptitud, no puede ser en sí ni buena ni mala. Illich objeta con razón a la excesiva mira hacia las metas, que se trasluce en competencia por títulos y calificaciones. Pero, sin duda, en su sentido de evaluación es necesaria, cuando se realiza juiciosamente y se reducen al mínimo los aspectos discriminativos.

Actualmente existen indicios de que se llevan a efecto aspectos de la desescolarización y el excesivo emocionalismo de ese movimiento está siendo sustituido por una mejor evaluación de lo que son las escuelas, y qué es lo que pueden hacer más debidamente. Las escuelas en el sentido pleno (desde los primeros grados hasta las universidades) se pueden considerar en muchos aspectos como estructuras sustantivas, y generalmente así se hace. Sin embargo, esto significa pasar por alto su esencia elemental. Es evidente que las escuelas necesitan una modificación y mejora, y ayudará un poco verlas desde el punto de vista histórico, en su rol evolutivo de comunidades de estudiantes. Si pudiéramos definir más efectivamente las actividades que mejor se pueden proseguir en las escuelas, y de esa manera podarlas de gran parte de las dedicaciones

extrañas (quizá transfiriéndolas a otras situaciones), ¿no quedarían con ello satisfechas nuestras necesidades? Las escuelas desempeñan muchas funciones positivas (aunque algunas lo hagan mal), de las cuales la más importante es proporcionar un fundamento en las disciplinas y formas de pensamiento básicos, que en sí mismos contienen las técnicas para avanzar en los conocimientos.

Abolir la escuela significa correr el riesgo real de abolir la cultura y la civilización, pues otra función esencial de la escuela es mantener nuestra conciencia intelectual; las escuelas sostienen la elevada cultura, donde todos nos aprovechamos y de quienes depende la continuación de la sociedad. Ellas, entre todas las agencias humanas, tienen a su cargo la tarea de la excelencia intelectual, de proporcionar los medios para trascender lo limitado, el fanatismo y el provincialismo. Si por algún tiempo se las ha anegado con exigencias de que sean todo para todos, y han condescendido a aceptar tantas funciones, ¿no es más bien nuestra culpa? ¿Y no yace el remedio en proponer otras instituciones educativas que complementen a la escuela? En efecto, si las escuelas se han dedicado excesivamente a papeles vocacionales y socializadores, ¿no significa eso que éstos se deben abolir una vez que son desempeñados por otros agentes? ¿No debemos reexaminar nuestras ideas sobre la educación, y su lugar? ¿Poseemos alguna garantía de que abolir la escuela será la solución requerida?

Iván Illich nos ha hecho el servicio a todos de señalarnos algo; ha tenido amplia influencia y ha fomentado un punto de vista radicalmente nuevo, que si fuera válido tendría enormes consecuencias. Actuar como portavoz de todo un grupo de críticos que atacan el sistema burocrático capitalista, bajo el cual opera la mayor parte de las escuelas, ha obligado a que nos detengamos y pensemos con cuidado sobre la proliferación a granel en la actualidad de escuelas como instrumento social universal, para cualquier tipo de propósito. Pero el propio Illich manifiesta un trasfondo de buena escolaridad, y sus frecuentes referencias al concepto original griego de *sjolé** han señalado en la dirección de la educación para la trascendencia de nuestras limitaciones personales, que podríamos seguir considerando razonablemente como función válida de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Illich tiene gran número de artículos en revistas, entrevistas de prensa, artículos y panfletos, la mayor parte de ellos de circulación limitada. Se puede encontrar un acervo completo de ellos y de los publicados por sus colegas:

---

* Significaba *ocio* (T).

John Ohliger y Colleen McCarthy (a su cargo), *Lifelong Learning or Lifelong Schooling? A Tentative View of the Ideas of Ivan Illich with a Quotational Bibliography*, Syracuse University Publications in Continuing Education, Nueva York.

Las principales obras del propio Illich sobre el asunto son:

Deschooling Society, Calder and Boyars, Londres, 1971, y Harper and Row, Nueva York, 1971.
Celebration of Awareness, Calder and Boyars, Londres, 1971, y Doubleday, Nueva York, 1970. (En esta edición se incluyen dos capítulos referentes a educación: el capítulo 8: "The Futility of Schooling"; y el capítulo 9: "School: "The Sacred Cow".)
Importante ensayo sobre el tema es: "The Alternative to Schooling", *Saturday Review*, 19 de junio de 1971.

NOTAS Y REFERENCIAS

[1] *Christian Century*, 16 de abril de 1969, p. 503.
[2] *Christianity in Crisis*, 4 de agosto de 1969, XXIX, No. 14, pp. 213 y ss.

Selecciones

Aquí se presentan dos selecciones de los escritos de Iván Illich. La primera es su artículo del Saturday Review titulado "La alternativa ante la escuela". Presenta sus críticas fundamentales a la escuela y a la educación como es actualmente. En dicho artículo propone sus tesis de la escuela como agente de una sociedad capitalista orientada al consumo, cuyo resultado principal es la enajenación del hombre frente al aprendizaje genuino y de responsabilidad social. La segunda selección es "Mallas de aprendizaje", de su principal libro sobre educación, La sociedad desescolarizada. *En dicho capítulo presenta su teoría positiva de la organización de las "mallas de aprendizaje" por toda la sociedad, como medio apropiado de la educación.*

La alternativa ante la escuela

Por generaciones hemos intentado convertir al mundo en un mejor lugar proporcionando más y más escuelas, pero hasta ahora el intento ha fracasado. Lo que en cambio hemos aprendido es que forzar a los niños a que asciendan por la escalera de una educación de cabos abiertos, no puede fomentar la igualdad, sino que favorece al individuo que empieza antes, al más sano o mejor preparado; que la educación forzada mata en la mayor parte de las personas la voluntad de un aprendizaje independiente, y que el conocimiento tratado como una mercancía, entregado en paquetes y aceptado como propiedad privada, una vez que se ha adquirido siempre será escaso.

En respuesta a esto, los críticos del sistema educativo proponen ahora fuertes remedios no ortodoxos que van desde el plan de créditos en el que se permitiría que cada persona comprara la educación de su elección en un mercado abierto, al deseo de algunos de colocar la responsabilidad de la educación no en la escuela sino en los medios masivos y en el aprendizaje de un trabajo. Algunos prevén que la escuela acabará desinstitucionalizándose, como ha ocurrido en la Iglesia en todas partes durante los dos últimos siglos. Otros reformadores proponen sustituir la escuela universal en diversos sistemas nuevos, que según alegan, prepararían mejor a todo el mundo para la vida en la sociedad moderna. Esas propuestas de nuevas instituciones educativas se dividen en tres categorías amplias: la reformación del aula dentro del sistema escolar, la dispersión de escuelas libres por toda la sociedad y la transformación de toda la sociedad en una enorme aula. Pero esos tres enfoques: el aula reformada, la escuela libre y el aula mundial, constituyen tres pasos de una gradación de la educación, donde cada paso amenaza con ser un control social más útil y más general que el anterior.

Creo que esa desinstitucionalización de la escuela se ha hecho inevitable y que este final de una ilusión debería llenarnos de esperanza.

Pero creo también que el final de la "edad de la escuela" podría desembocar en la época del aula global, que se distinguiría sólo por el nombre de un manicomio o de una prisión globales, donde la educación, la corrección y el ajuste serían sinónimos. Por tanto creo que el quebrantamiento de las fuerzas escolares nos obliga a ver más allá de su supresión inmediata y enfrentarnos a alternativas fundamentales en educación. O nos ponemos a trabajar por aparatos educativos nuevos, terribles y potentes, que nos enseñarán acerca de un mundo que cada vez se vuelve más opaco y prohibitivo para el hombre, o establecemos las condiciones de una nueva era, donde la tecnología se emplee para convertir a la sociedad en algo más simple y transparente, donde todos los hombres puedan una vez más conocer los hechos y emplear las herramientas que conforman su vida. En fin, podemos desinstitucionalizar las escuelas o desescolarizar la cultura.

Para ver claramente las alternativas a que aquí nos enfrentamos, hemos de distinguir en primer lugar entre educación y escolaridad, lo que significa separar la intención humanista del maestro del impacto de la estructura invariante de la escuela. Esa estructura latente constituye un curso de enseñanza que está siempre más allá del control del maestro o de la directiva escolar. Comporta indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela puede prepararse un individuo para la etapa adulta, que cuanto no se enseña en las escuelas vale poco y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena conocerlo. Lo llamo el curso escondido de la escuela, porque constituye el marco inalterable del sistema donde se realizan todos los cambios de los planes de estudio.

El curso latente es siempre el mismo, independientemente de la escuela o del lugar. Exige que todos los niños de determinada edad se reúnan en grupos de unos treinta, bajo la autoridad de un maestro titulado, durante 500, 1000 o más horas cada año. Poco importa que ese plan de estudios esté diseñado para enseñar los principios del fascismo, del liberalismo, del catolicismo o del socialismo, o si el propósito de la escuela es producir ciudadanos soviéticos o estadounidenses, mecánicos o doctores. Tampoco importa que el maestro sea autoritario o condescendiente, si impone su credo o enseña a los alumnos a pensar por sí mismos. Lo que interesa es que los alumnos aprendan que la educación es valiosa cuando se adquiere en la escuela, a través de un proceso gradual de consumo; que el grado de éxito que el individuo disfrutará en la sociedad dependerá de la cantidad de aprendizaje que consuma, y que el aprender *acerca* del mundo es más valioso que aprender *del* mundo.

Se debe entender claramente que el curso latente transfiere el aprendizaje de una actividad a una mercancía, cuyo mercado lo monopoliza la escuela. En todos los países, el conocimiento se considera como la primera necesidad para la supervivencia, pero como una forma de

moneda, más líquido que los rublos o los dólares. Nos hemos acostumbrado, por los escritos de Carlos Marx, a hablar de la alienación del trabajador frente a su trabajo, en la sociedad clasista. Ahora debemos reconocer el extrañamiento del hombre frente al aprendizaje, cuando ello se convierte en producto de una profesión de servicio y él pasa a ser su consumidor.

Cuanto más aprendizaje consume un individuo, más "stock de conocimientos" adquiere. El curso latente, por lo tanto, define una nueva estructura clasista de la sociedad dentro de los grandes consumidores del conocimiento: aquellos que han adquirido grandes cantidades de "stock de conocimientos", disfrutan de privilegios especiales, de elevados ingresos y de acceso a los instrumentos más poderosos de la producción. Este tipo de capitalismo del conocimiento ha sido aceptado en todas las sociedades industrializadas y constituye la urdimbre para la distribución de trabajos y de ingresos. (Este punto es especialmente importante a la luz de la falta de correspondencia entre la escuela y la competencia ocupativa, como se declara en estudios como el de Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*).[1]

El intento por hacer que todos los hombres pasen a través de estadios sucesivos de ilustración, se halla profundamente enraizado en la alquimia, el gran arte del ocaso de la Edad Media. Juan Amos Comenio, obispo moravo, pansofista *sui generis* y pedagogo, es considerado con razón como uno de los fundadores de las escuelas modernas. Fue el primero en proponer de siete a doce grados de aprendizaje obligatorio. En su *Magna Didáctica*[2] describe las escuelas como instituciones para enseñar "todo a todo el mundo", y diseñó una plantilla para la producción en cadena de conocimiento, que de acuerdo con sus métodos abarataría la educación, la mejoraría y haría posible para todos el desarrollo de una humanidad plena. Pero Comenio no fue sólo un experto eficiente y un innovador, sino también un alquimista que adoptó el lenguaje técnico de su arte para describir el arte de la crianza de los niños. El alquimista trataba de refinar los elementos viles, conduciendo sus espíritus destilados por doce estadios de ilustración sucesiva, para que por su cuenta y en beneficio del mundo se pudieran convertir en oro. Es evidente que los alquimistas fracasaron por más que trabajaron, pero cada vez que su "ciencia" presentaba nuevas razones de su fracaso, intentaban de nuevo.

La pedagogía abrió un nuevo capítulo en la historia del *ars magana*. La educación se convirtió en la búsqueda de un proceso alquimista que rendiría un nuevo tipo de hombre, que encajaría en un ambiente creado por la magia científica. Pero, independientemente de lo que cada generación erogara en las escuelas, siempre resultaba que la mayoría de la gente era inepta para la ilustración por ese proceso, y tenía que quedar descartada como no preparada para la vida en un mundo hecho por el hombre.

Los reformadores educativos que aceptan la idea de que las escuelas han fracasado, se dividen en tres grupos. Los más respetables son ciertamente los grandes maestros de la alquimia que prometen mejores escuelas. Los más atractivos son los magos populares que prometen convertir cada cocina en un laboratorio de alquimista. Los más siniestros son los nuevos masones del universo, que desean reformar todo el mundo en un enorme templo del saber. Notables entre los maestros actuales de la alquimia son ciertos directores de investigación, empleados o patrocinados por grandes fundaciones, quienes creen que las escuelas, con sólo mejorarlas algo, serían económicamente más factibles que las que actualmente tantos apuros pasan, y al mismo tiempo podrían vender mayor cantidad de servicios. Quienes se dedican primordialmente al plan de estudios, alegan que es anticuado o insignificante. Así, los nuevos planes de estudio se llenan con nuevas asignaturas empaquetadas, sobre la cultura africana, el imperialismo norteamericano, la liberación de la mujer, la contaminación y la sociedad de consumo. El aprendizaje pasivo es una equivocación —y lo es en efecto—, por lo que, generosamente, permitimos que sean los alumnos quienes decidan qué y cómo desean ser enseñados. Las escuelas son prisiones. Por lo tanto, los directores tienen permiso de impartir las asignaturas al aire, libres de cambiar los pupitres a las calles estranguladas de Harlem. Se han puesto de moda los grupos de sensibilización. Así, importamos terapias de grupo a la clase. La escuela, que supuestamente debía enseñar todo a todo el mundo, se convierte ahora en todo para todos los niños.

Otros críticos subrayan que las escuelas hacen un uso ineficiente de la ciencia moderna. Algunos llegarían a administrar fármacos para facilitar al maestro el cambio del comportamiento del alumno. Otros transformarían la escuela en un estadio de juegos educativos. Otros electrificarían el aula. Si son discípulos simplistas de McLuhan, sustituirían las pizarras y los libros de texto por *happenings* con todos los aparatos de comunicación modernos; si siguen a Skinner, dicen que pueden modificar el comportamiento con más eficiencia que los maestrillos pasados de moda.

La mayor parte de esos cambios, sin duda, producen buenos efectos. Las escuelas experimentales tienen menos alumnos faltantes. Los progenitores tienen un mayor sentido de participación cuando se trata de un distrito escolar descentralizado. Los alumnos destinados por sus maestros a que salgan a realizar algún aprendizaje, a veces se vuelven más competentes que quienes se quedan en el aula. Algunos niños mejoran su conocimiento del español en el laboratorio lingüístico, porque prefieren jugar con los botones de la grabadora que conversar con sus compañeros puertorriqueños. No obstante, todas esas mejoras operan dentro de límites estrechos, puesto que dejan intacto el curso latente de la escuela.

Algunos reformadores querrían liberarse de este curso latente, pero raramente lo logran. Las escuelas libres que conducen a escuelas aún más libres, producen el espejismo de la libertad, aunque la cadena de la asistencia se ve frecuentemente interrumpida por largos trechos de ociosidad. La asistencia por la seducción inculca más persuasivamente la necesidad del tratamiento educativo que la asistencia a regañadientes impuesta por un maestro. Los maestros consentidores de aulas acolchadas pueden volver a sus alumnos, con facilidad, impotentes para sobrevivir una vez que abandonan la escuela.

Aprender en esas escuelas a veces consiste sólo en la adquisición de capacidades socialmente valoradas, en ese caso, por el consenso de una comunidad, en vez de que sea por el decreto de una directiva escolar. Nuevo presbítero equivale a viejo cura, escrito en grande.

Las escuelas libres, para que sean auténticamente libres, han de satisfacer dos condiciones: primero deben ser dirigidas de manera que impidan la reintroducción del curso latente de la asistencia por grados, de alumnos con título que estudian a los pies de maestros titulados. Y, cosa más importante, han de proporcionar el marco donde todos los participantes —directiva y alumnos— puedan liberarse de los fundamentos escondidos de la sociedad escolarizada. La primera condición se puede encontrar en las metas declaradas de cualquier escuela libre; la segunda raramente se reconoce y es difícil proponerla como meta de una escuela libre.

Es útil distinguir entre el curso latente, que ya he descrito, y los fundamentos ocultos de la escolaridad. El curso latente es un ritual que se puede considerar como la iniciación oficial a la sociedad moderna, establecida institucionalmente a través de la escuela. El propósito de ese ritual es ocultar a sus participantes las contradicciones del mito de la sociedad igualitaria y la realidad del clasismo que certifica. Una vez reconocidos, esos rituales pierden su poder, y tal es lo que empieza a suceder en la escuela. Pero existen ciertas presuposiciones fundamentales sobre el crecimiento —los fundamentos ocultos— que ahora encuentran expresión en el ceremonial de la escuela y que fácilmente se podrían reforzar con lo que hacen las escuelas libres.

Entre esas presuposiciones está lo que Peter Schrag llama "el síndrome de inmigración", que nos impele a tratar a toda la gente como si fueran recién llegados que tuvieran que sufrir un proceso de naturalización. Sólo los consumidores titulados del conocimiento son admitidos a la ciudadanía. Los hombres no nacen iguales, pero son hechos iguales al través de la gestación por el *Alma Mater*.

La retórica de esas escuelas estatuye que forman a un hombre para el futuro, pero no lo liberan para realizar su tarea antes de que haya desarrollado elevado grado de tolerancia al modo de ser de sus mayores: la educación *para* la vida, no *en* la vida de cada día. Pocas escuelas libres

logran evitar hacer precisamente eso. No obstante están entre los centros más importantes de donde irradia un nuevo estilo de vida, no por el efecto que sus egresados puedan tener, sino porque los mayores que han preferido educar a sus hijos sin el beneficio de maestros debidamente ordenados, con frecuencia pertenecen a una minoría radical, y porque sus preocupaciones en cuestiones de crianza de niños los obligan a permanecer en el nuevo estilo.

La categoría más peligrosa del reformador educativo es la de quienes sostienen que el conocimiento se puede producir y vender con mayor efectividad en un mercado abierto que en otro controlado por la escuela. Sostienen que la mayor parte de las pericias se pueden adquirir con facilidad de modelos expertos, cuando el aprendiz está realmente interesado en la adquisición; que los derechos individuales pueden proporcionar un poder de compra mucho más igual en educación. Exigen una separación cuidadosa del proceso por el cual se adquiere el conocimiento, frente al proceso por el que se mide y titula. Me parece que son propuestas obvias, pero sería una falacia creer que la implantación de un mercado abierto para el conocimiento constituyera una alternativa radical en educación.

El establecimiento de un mercado libre aboliría en efecto lo que he llamado antes el curso escondido de la escuela actual, o sea, la prosecusión de un plan de estudios graduado. De igual manera, un mercado libre daría la apariencia en un principio que contrarrestare lo que he denominado los fundamentos ocultos de la sociedad escolarizada: el "síndrome de inmigración", el monopolio institucional de la enseñanza y el ritual de la iniciación lineal. Pero al mismo tiempo, un mercado libre en educación proporcionaría al alquimista innumerables manos ocultas para hacer que cada uno pudiera encajar en los múltiples y angostos nichos que proporciona una tecnocracia más compleja.

Los años y más años de confianza en la escuela han convertido el conocimiento en una mercancía, en un artículo comercial de un tipo específico. El conocimiento hoy se considera simultáneamente como una primera necesidad y también como la moneda más preciada de la sociedad. (La transformación del conocimiento en una mercancía se refleja en la transformación correspondiente del lenguaje. Palabras que primero funcionaban como verbos se convierten en sustantivos que designan posesiones. Hasta hace poco, habitar, aprender e incluso curar designaban actividades; hoy de ordinario se conciben como mercancías o servicios que se deben entregar. Hablamos de la manufactura de la vivienda o del suministro del cuidado médico. Ya no se considera que las personas puedan buscar alojamiento o curarse por sí mismas. En tal sociedad la gente acaba creyendo que los servicios profesionales son más valiosos que el cuidado personal. En lugar de aprender a cuidar a la abuela, el adolescente aprende a hacer guardia ante los hospitales que no la admi-

ten.) Esta actitud podría sobrevivir fácilmente al desmantelamiento de la escuela, de la misma manera como la pertenencia a una iglesia siguió siendo condición para recibir algún cargo, mucho tiempo después de adoptada la Primera Enmienda. Todavía es más evidente que las series de test que miden conjuntos complejos de conocimiento podrían sobrevivir al desmantelamiento de la escuela, lo que acarrearía consigo la compulsión de obligar a todo el mundo a que adquiriera un paquete mínimo del surtido de conocimientos. La medición científica de la valía de cada persona y el sueño alquimista de la "educabilidad de todo el mundo a su humanidad plena", acabarían coincidiendo. Bajo la premisa de un mercado "libre", el pueblo global se convertiría en un seno ambiental donde habrían terapeutas pedagógicos que controlarían el complejo cordón umbilical que nutre a cada persona.

En la actualidad, las escuelas limitan la competencia del maestro de aula; le impiden que reclame como dominio suyo toda la vida del hombre. La supresión de la escuela acabaría con esta limitación y daría la apariencia de legitimidad a la invasión pedagógica de la vida privada de cualquiera, durante toda la vida. Abriría el camino a la rebatinga de "conocimientos" en mercado libre, lo que nos llevaría a la paradoja de una meritocracia vulgar, aunque al parecer igualitaria. A menos que se transforme el concepto de conocimiento, el desmantelamiento de la escuela llevará a la conjunción entre un sistema meritocrático creciente que separa el aprendizaje de la titulación, y una sociedad dedicada a proporcionar terapia a cada persona, hasta que esté madura para la edad dorada.

Para quienes son partidarios del *etos* tecnocrático, todo lo que técnicamente sea posible debe ponerse al alcance de unos cuantos, lo deseen o no. No cuenta la privación ni la frustración de la mayoría. Si es posible el tratamiento por cobalto, entonces la ciudad de Tegucigalpa necesita un aparato en cada uno de sus dos hospitales principales, a un costo que liberaría de parasitosis importante a parte de la población de Honduras. Si es posible la velocidad supersónica, entonces algunos han de poder volar más rápidamente. Si se puede concebir el vuelo a Marte, entonces se debe encontrar un programa que lo convierta en necesidad. En el *etos* tecnocrático, la pobreza se moderniza: no sólo quedan copadas las antiguas alternativas ante nuevos monopolios, sino que la falta de necesidades se complica mediante una expansión creciente entre aquellos servicios que tecnológicamente son factibles y los que de hecho están al alcance de la mayoría.

El maestro se convierte en "educador" cuando adopta este *etos* tecnocrático. Entonces procede como si la educación fuera una empresa tecnológica cuyo propósito consistiera en hacerlo apto para cualquier ambiente que creara el "progreso" de la ciencia. Parece ciego a la evidencia de que el desuso constante de todas las mercancías supone un

precio elevado: el costo reciente de preparar a la gente a conocerse. Parece olvidar que el creciente costo de las herramientas se compra a un elevado precio en educación: disminuyen la intensidad laboral de la economía, haciendo imposible el aprendizaje en un empleo, o en el mejor de los casos, un privilegio para unos cuantos. En todo el mundo, el costo de educar a la gente para la sociedad se eleva más rápidamente que la productividad de la economía toda, y son cada vez menos los que tienen el sentido de participar inteligentemente en el bienestar general.

La revolución contra esas formas de privilegio y poder, que se basan en las exigencias de conocimiento profesional, ha de comenzar con la transformación de la conciencia en torno a la naturaleza del aprendizaje, lo que significa sobre todo un cambio de responsabilidad en el aprendizaje y en la enseñanza. El conocimiento se puede definir como mercancía sólo mientras se considere resultado de la empresa institucional o como el cumplimiento de objetivos institucionales. Sólo cuando la persona recobra el sentido de la responsabilidad personal de lo que aprende y enseña, se puede quebrantar este conjuro y superar la alienación entre aprendizaje y vida.

La recuperación del poder de aprender o enseñar significa que el maestro que asuma el riesgo de interferir en los asuntos privados de otra persona, también toma la responsabilidad de los resultados. De modo similar, el alumno que se exponga a la influencia de un maestro debe asumir la responsabilidad de su propia educación. En tales casos, las instituciones educativas, si es que se llegan a necesitar, tomarían la forma, idealmente, de centros de suministro donde cada uno pueda hacerse el tejado a la altura correspondiente a su cabeza, el acceso a un piano o a un horno, a discos, libros o transparencias. Las escuelas, las emisoras de televisión, los cines y cosas parecidas, están destinados primordialmente para su empleo por profesionales. Desescolarizar a la sociedad significa sobre todo denegar la posición profesional a la profesión en antigüedad, es decir, la enseñanza. La titulación de maestros ahora constituye una restricción indebida al derecho de la libertad de palabra: la estructura corporativa y las pretensiones profesionales de periodismo son cortapisas indebidas al derecho de la libertad de prensa. Las reglas de asistencia obligatoria interfieren con la libre asamblea. La desescolarización de la sociedad es nada menos que una mutación cultural mediante la cual la gente recupera el uso efectivo de sus libertades constitucionales: aprender y ser enseñado por personas que saben que han nacido libres y no que se les ha ofrecido la libertad. La gente suele aprender más cuando hacen algo que les gusta; hay muchas personas curiosas que desean dar significado a todo lo que llevan entre manos, y la mayoría de la gente es capaz de un trato íntimo personal con los demás, a menos que las entorpezca un trabajo inhumano o las haga desistir la propia escuela.

El hecho de que la gente de los países ricos no aprenda mucho por su cuenta, no constituye una prueba en contrario, sino que más bien es consecuencia en la vida en un ambiente en el que, paradójicamente, no pueden aprender gran cosa, y ello debido a que todo está programado en alto grado. Se sienten frustrados de continuo por la estructura de la sociedad contemporánea, donde se vuelven huidizos todos aquellos aspectos sobre los que se pueden tomar decisiones. Viven en un ambiente donde las herramientas que se pueden emplear con propósitos creativos se convierten en lujos, ambiente en que los canales de comunicación sirven para que unos cuantos hablen a la mayoría.

Hay un mito moderno que nos quiere hacer creer que el sentido de impotencia con el que vive la mayoría hoy es consecuencia de la tecnología, que no puede evitar la creación de sistemas enormes. Pero no es la tecnología la que hace sistemas enormes, herramientas inmensamente poderosas, canales de comunicación unidireccionales. Muy por el contrario: si la tecnología se controlara debidamente, proporcionaría a cada hombre la posibilidad de entender mejor el ambiente, conformarlo poderosamente con sus propias manos y permitirle una intercomunicación plena en un grado nunca antes posible. Este otro empleo de la tecnología constituye la alternativa central de la educación.

Para que una persona se desarrolle, antes que nada necesita acceso a las cosas, lugares y procesos, acontecimientos y registros. Necesita ver, tocar, manipular, captar todo lo que haya en un ambiente significativo. Este acceso queda denegado en gran parte actualmente. Cuando el conocimiento se transformó en mercancía, adquirió las protecciones de la propiedad privada, y de esa manera un principio que estaba destinado a custodiar la intimidad personal, se convirtió en base para declarar los hechos más allá del alcance de gente que no tuviera las credenciales apropiadas. En las escuelas los maestros se quedan con el conocimiento a menos que encaje en el plan del día. Los medios de comunicación informan, pero excluyendo aquellas cosas que consideran impropias de la imprenta. La información se cifra en lenguajes específicos, y hay maestros especializados que viven de su retraducción. Hay compañías que se encargan de proteger las patentes, burocracias que guardan los secretos y profesiones, instituciones y naciones que custodian celosamente el poder de apartar a los demás de las propiedades privadas, trátese de palenques, oficinas, terrenos de chatarra o clínicas. Ni la estructura política ni la profesional de nuestras sociedades, tanto en el Este como en el Oeste, podrían aguantar la eliminación del poder de apartar a clases enteras de gente de hechos que podrían servirle. El acceso a los hechos que invoco va más allá de la verdad de las etiquetas. El acceso debe estar contenido en la propia realidad, mientras que todo lo que pedimos de la propaganda es la garantía de que no desoriente. El acceso a la realidad constituye una

alternativa fundamental en educación, cuando se trata de un sistema que sólo dice enseñar *acerca* de ella.

Abolir el derecho del secreto empresarial (incluso cuando la opinión profesional mantiene que ese secreto sirve al bien común) es, como se verá dentro de poco, una meta política mucho más radical que la demanda tradicional de propiedad pública o de control de los instrumentos de producción. La socialización de los instrumentos sin la socialización efectiva de su uso, tiende a colocar al capitalista del conocimiento en la posición antes mantenida por el financiero. La única arma de poder del tecnócrata es el acervo que mantiene de alguna clase de conocimiento escaso y secreto, y el mejor medio de proteger su valor es una organización grande, rica en capital que permita el acceso a ese conocimiento formidable y prohibitivo.

No le cuesta mucho a cualquier lector interesado adquirir casi cualquier pericia que desee emplear. Solemos olvidar esto en una sociedad donde los maestros profesionales monopolizan la entrada a todos los campos y califican la enseñanza por parte de individuos no titulados como superchería. En la industria o en la investigación pocas son las habilidades mecánicas que sean tan exigentes, complejas y peligrosas como conducir coches, habilidad que la mayor parte aprende de un compañero. No todo el mundo es apto para la lógica adelantada, sin embargo quienes lo son, hacen rápidos progresos si desde edad temprana se los insta a que hagan juegos matemáticos. Uno de cada veinte niños de Cuernavaca me puede ganar a un juego didáctico al cabo de un par de semanas de entrenamiento. En cuatro meses, salvo un pequeño porcentaje de adultos motivados de nuestro centro del CIDOC, todos logran aprender el español lo suficiente como para desenvolverse en actividades académicas en el nuevo idioma.

El primer paso para la apertura al acceso a las pericias sería proporcionar diversos incentivos a la gente perita para que compartiera sus conocimientos. Inevitablemente, esto iría en contra del interés de gremios, profesiones y sindicatos. No obstante, el aprendizaje múltiple es atractivo: proporciona a todo el mundo la oportunidad de aprender algo sobre casi todo. No hay razón de que una persona no pudiera combinar la capacidad de conducir un coche, reparar teléfonos y retretes, hacer de comadrona y funcionar como diseñador de edificios. Los grupos que tienen intereses especiales y sus disciplinados consumidores alegarían, es evidente, que el público necesita la protección de la garantía profesional. Pero este argumento lo rebaten fuertemente las asociaciones de protección al consumidor. Deberíamos tomar con más seriedad la objeción de los economistas contra la socialización radical de las pericias; es a saber, que si el conocimiento (patentes, pericias y todos los demás) se democratizara, el "progreso" sufriría perjuicio. Sólo se puede hacer frente a su argumentación si se les demuestra la tasa de crecimiento de

"deseconomías" fútiles, generadas por todos los sistemas educativos existentes.

Disponer de acceso a gente que desee compartir sus conocimientos, no es garantía de aprendizaje. Tal acceso queda restringido no sólo por el monopolio de los planes educativos en lo que se refiere a la enseñanza, y por los sindicatos de licencias, sino también por una tecnología de la escasez. Las habilidades que encuentran estriban en el manejo de herramientas en alto grado especializadas, diseñadas para que sean escasas. Dichas herramientas producen bienes o rinden servicios que todo el mundo requiere, pero que sólo unos cuantos disfrutan, y que sólo un número limitado de gente sabe cómo usar. Únicamente unos cuantos individuos privilegiados, del total de gente que sufre determinada necesidad, logra beneficiarse de los resultados de una tecnología médica sofisticada, y aún son menos los doctores que logran desarrollar la capacidad para emplearla.

Sin embargo, esos mismos resultados de la investigación médica se han aplicado para crear un botiquín básico que permite a los médicos castrenses, con sólo unos cuantos meses de entrenamiento y bajo condiciones de guerra, resultados que están más allá de las expectativas que jamás hubieran tenido durante la Segunda Guerra Mundial los doctores más avezados. Y a nivel todavía más simple, cualquier muchacha campesina podría aprender a diagnosticar y tratar la mayor parte de las infecciones si los científicos prepararan dosis y dieran instrucciones para alguna área geográfica determinada.

Todos estos ejemplos ilustran el hecho de que las consideraciones educativas, por sí solas, bastan para exigir la reducción radical de la estructura profesional que ahora impide la relación mutua entre el empírico y la mayoría de la gente que desea acceso a la ciencia. Si se satisficiera tal demanda, todo el mundo podría aprender a emplear los instrumentos cotidianos, que se han hecho más efectivos y durables gracias a la ciencia moderna, para crear el mundo del mañana.

Por desgracia, hoy en día tiende a prevalecer básicamente lo contrario. Conozco de una región costeña de Sudamérica donde la mayoría se alimenta de la pesca en pequeñas barcas. El motor fuera de borda es ciertamente el instrumento que ha cambiado más drásticamente la vida de esos pescadores costeños. Pero en la zona que repasé, la mitad de los motores fuera de borda que compraron entre 1945 y 1950 siguen funcionando gracias a los constantes arreglos caseros, mientras que la mitad de los motores comprados en 1965 ya no funcionan porque se hicieron de manera que no pudieran ser reparados. El progreso técnico proporciona a la mayoría de las personas instrumental que no puede comprar, al tiempo que les priva de las herramientas más simples que necesitan.

Los metales, los plásticos y el hormigón armado que se empleaban en la construcción han ido mejorando notablemente a partir de la década de 1940, y deberían proporcionar más oportunidad de crear nuevos

hogares. Pero mientras que en Estados Unidos, en 1948, más de 30% de las casas individuales habían sido construidas por el mismo propietario, a finales del decenio de 1960 el porcentaje de aquellos que actuaban como sus propios contratistas había descendido a menos de 20%.

La disminución del nivel inicial por el llamado desarrollo económico se hace aún más visible en América Latina. Allí mucha gente construye sus propias casas desde los cimientos al techo. A veces usan barro en forma de adobe y tejado bardado* de una utilidad incomparable para clima húmedo, cálido o con viento. En otros lugares construyen sus viviendas de cartón, de barriles de petróleo y de otros desechos industriales. En vez de proporcionar a la gente herramientas sencillas y componentes muy estandarizados, durables y de fácil reparación, todos los gobiernos se han dedicado a la producción en masa de construcciones de bajo costo. Es evidente que ningún país puede darse el lujo de proporcionar unidades habitacionales modernas y satisfactorias para la mayoría de su población. No obstante, esta política hace cada vez más difícil a la mayoría la adquisición de conocimientos y pericias necesarias para construirse mejores alojamientos.

Las consideraciones educativas nos permiten formular una segunda característica fundamental que debe poseer cualquier sociedad postindustrial: una caja de herramientas básicas que por su propia naturaleza contrarresten el control tecnocrático. Por razones educativas hemos de trabajar en pro de una sociedad donde el conocimiento científico vaya incorporando herramientas y elementos que se puedan usar en unidades lo bastante pequeñas como para que estén al alcance de todo el mundo. Sólo tales herramientas pueden socializar el acceso a las pericias; sólo tales herramientas favorecen las asociaciones temporales entre quienes desean usarlas para alguna ocasión especial; sólo tales herramientas permiten el surgimiento de metas durante el proceso en su empleo, como sabe muy bien cualquier apañador; sólo la unión del acceso garantizado a los hechos y del poder limitado en la mayor parte de las herramientas hace posible prever una economía de subsistencia capaz de asimilar los frutos de la ciencia moderna.

El desarrollo de tal economía científica de subsistencia redunda incuestionablemente en ventaja para la mayoría abrumadora de la gente de los países pobres; es, asimismo, la única alternativa frente a las crecientes contaminación, explotación y capacidad de los países ricos. Pero, como hemos visto, no se puede lograr el derrocamiento del PNB sin subvertir al propio tiempo la ENB (Educación Nacional Bruta, que de ordinario se concibe como capitalización de la mano de obra). No puede existir una economía igualitaria en una sociedad donde el derecho a producir sea conferido por las escuelas.

---

* Vegetal.

La factibilidad de la economía moderna de subsistencias no depende de nuevas inversiones científicas, sino primordialmente de la capacidad que tiene una sociedad para ponerse de acuerdo ante las restricciones antiburocráticas y antitecnocráticas fundamentales por ella escogidas.

Esas restricciones pueden asumir muchas formas, pero no funcionarán a menos que toquen las dimensiones básicas de la vida. (El fallo del Congreso de los Estados Unidos en contra de la construcción de un aeroplano de transporte supersónico, es uno de los pasos más alentadores en la dirección atinada.) El meollo de esas restricciones sociales voluntarias tendrían que ser asuntos muy simples que pudieran ser entendidos y juzgados plenamente por cualquier hombre sensato. Los asuntos que se barajan en la controversia del transporte supersónico son un buen ejemplo. Todas esas restricciones deberían conducir al disfrute loable y equitativo del conocimiento científico. Dicen los franceses que se requieren mil años para educar a un campesino a tratar a sus vacas. No se tardarían dos generaciones en auxiliar a la gente de América Latina o de África a que usaran y repararan sus motores fuera de borda, sus coches simples, sus bombas, sus botiquines y sus máquinas de hormigón armado si el diseño de todos estos instrumentos no fuera cambiando al cabo de unos cuantos años. Y como la vida gozosa se basa en un trato constante y significativo con los demás en un ambiente agradable, se puede traducir disfrute igual por educación igual.

Por ahora es difícil imaginar un consentimiento sobre austeridad, la razón que de ordinario se da sobre la impotencia de la mayoría se plantea en términos de clase política o económica. Lo que generalmente no se entiende es que la nueva estructura que clasifica a la sociedad escolarizada resulta aún más poderosamente controlada por los intereses creados. No hay duda de que la organización imperialista y capitalista de la sociedad proporciona la estructura dentro de la cual una minoría logra tener influencia desproporcionada sobre la opinión efectiva de la mayoría. Pero en una sociedad tecnocrática, el poder de una minoría de capitalistas del conocimiento puede impedir la formación de una auténtica opinión pública por el control del conocimiento científico y los medios de comunicación. Las garantías constitucionales de libertad de palabra, de libertad de prensa y de libertad de reunión tenían el propósito de conseguir que el pueblo gobernara. La electrónica moderna, las imprentas de proceso offset, las computadoras y teléfonos han proporcionado en principio la subestructura que podía dar un significado del todo nuevo a esas libertades. Por desgracia, esas cosas se emplean en los medios modernos de comunicación para incrementar el poder de los banqueros sobre el movimiento que pueden encauzar sus paquetes programados, mediante cadenas internacionales, a más gente, en vez de que se empleen en auténticas redes que proporcionen igual oportunidad de encuentro de los miembros de la mayoría.

La desescolarización de la cultura y de la estructura social requiere el empleo de la tecnología para hacer posible la política de participación. Sólo sobre la base de una coalición mayoritaria pueden imponerse límites al secreteo y poder creciente sin dictadura. Se necesita un nuevo ambiente donde el crecimiento pueda ser sin clases, pues de lo contrario tendríamos un nuevo mundo donde el Hermano Mayor nos educaría a todos.

La sociedad desescolarizada

Capítulo 6. Las mallas de aprendizaje

En el capítulo 1 de *La sociedad desescolarizada* se trató lo que es una queja común por lo que se refiere a las escuelas, y que se refleja, por ejemplo, en el informe reciente de la Comisión Carnegie: en la escuela, los alumnos inscritos se someten a maestros titulados para obtener ciertos certificados; ambas partes están frustradas y se quejan de la insuficiencia de recursos (dinero, tiempo o edificios) para su frustración mutua.

Tal crítica conduce a muchos a preguntarse si es posible concebir otro estilo de aprendizaje. Paradójicamente, si a esas mismas personas se las presiona para que digan cómo adquirieron lo que conocen y valoran, admitirán sin ambages que lo aprendieron con más frecuencia fuera que dentro de la escuela. Su conocimiento de los hechos, su familiarización con la vida y el trabajo, les llegó de la amistad o del amor, viendo la televisión o leyendo, de ejemplos de sus iguales o del reto de un encuentro callejero. O quizá hayan aprendido lo que saben mediante algún ritual de admisión para pertenecer a alguna banda callejera o la iniciación en un hospital, o en la redacción de un periódico, en un taller o en una oficina de seguros. La alternativa ante la dependencia de las escuelas no es el empleo de los recursos públicos para algún nuevo instrumento que "haga" aprender a la gente, sino la creación de un nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su ambiente. Para fomentar dicho estilo deben cambiar al mismo tiempo las actitudes frente al crecimiento, las herramientas de que se dispone para aprender, y la calidad y estructura de la vida diaria.

Las actitudes ya están cambiando. La dependencia arrogante de la escuela ha desaparecido. La resistencia ante el consumo va creciendo en la industria del conocimiento. Muchos maestros y alumnos, muchos contribuyentes y patrones, muchos economistas y policías preferirían no depender ya de las escuelas. Lo que impide que en su frustración formen nuevas instituciones es la falta no sólo de imaginación, sino frecuentemente de un lenguaje apropiado y de un interés ilustrado. No logran comprender una sociedad sin escuelas ni instituciones educativas en una sociedad que hubiera desmantelado la escuela.

En este capítulo intento mostrar cómo es posible lo inverso a la escuela: que podemos basarnos en el aprendizaje automotivado, en vez de contratar a maestros que sobornen u obliguen al alumno a que encuentre tiempo y voluntad para aprender; que podemos proporcionar al alumno nuevos nexos con el mundo, en vez de encauzar todos los planes de educación a través del maestro. Discutiré algunas de las características generales que distinguen la escolaridad del aprendizaje y señalaré cuatro características principales de instituciones educativas que atraen no sólo a mucha gente, sino también a bastantes grupos de interés.

Una objeción: ¿a quién pueden servir fuentes que no conducen a ninguna parte?

Estamos acostumbrados a considerar la escuela como variable, según la estructura política y económica. Si logramos el cambio de estilo de la jefatura política o fomentar intereses de una clase o de otra, o pasamos de la propiedad privada a la pública de los medios de producción, presuponemos que al mismo tiempo cambiará el sistema escolar. Sin embargo, propondré que las instituciones educativas tienen el propósito de servir a una sociedad que por ahora no existe, aunque la actual frustración ante las escuelas es en sí misma una fuerza en potencia para poner en movimiento el cambio hacia nuevos dispositivos sociales. A este enfoque se le ha hecho una objeción obvia: ¿por qué dirigir la energía a la construcción de puentes que no conducirán a ninguna parte, en vez de encauzarla antes que nada a cambiar no las escuelas, sino el sistema político y económico?

Esta objeción, sin embargo, subestima la naturaleza política y económica fundamental del sistema escolar en sí, lo mismo que el potencial político inherente en cualquier reto efectivo al mismo. En un sentido básico, las escuelas han dejado de depender de la ideología profesada por cualquier gobierno u organización de mercado. Hay otras instituciones que también pueden diferir de un país a otro: la familia, el partido, la iglesia o la prensa. Pero por doquier, el sistema escolar posee la misma estructura y en todas partes el curso latente produce el mismo efecto. Invariablemente conforma al consumidor, quien valora las mercancías institucionales sobre el servicio no profesional de un vecino.

Por doquier, el curso latente de la escuela inicia al ciudadano en el mito de que las burocracias guiadas por un conocimiento científico son eficientes y benevolentes. Por donde se le vea, ese mismo curso inculca en los alumnos el mito de que si se aumenta la producción, la vida mejorará. Y por doquier fomenta el hábito del consumo autoderrotante de los servicios y de la producción enajenante, la tolerancia de la dependencia institucional y el reconocimiento de los puestos institucionales. El curso

latente de la escuela logra todo esto a pesar de los esfuerzos contrarios de algunos maestros, e independientemente de la ideología que predomine.

En otras palabras, las escuelas son fundamentalmente iguales en todos los países, sean fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres. Esa identidad del sistema escolar nos obliga a percatarnos de la profunda identidad universal del mito, del modo de producción y método de control social, a pesar de la gran variedad de mitologías en que encuentra expresión dicho mito.

En vista de tal identidad, es ilusorio alegar que las escuelas sean variables dependientes en algún sentido profundo. Esto significa que esperar un cambio fundamental en el sistema escolar como resultado de algún cambio social o económico convencional, es asimismo una ilusión. Además, esa ilusión confiere a la escuela (que es el órgano reproductivo de la sociedad de consumo) una inmunidad casi incuestionada.

Es en este punto donde el ejemplo de China se vuelve importante. Durante tres milenios, China protegió la enseñanza superior mediante un divorcio total entre los procesos del aprendizaje y el privilegio concedido por los exámenes para mandarines (funcionarios). Para convertirse en potencia mundial y en nación-Estado moderno, China hubo de adoptar el estilo internacional de enseñanza. Sólo la mirada retrospectiva nos permitirá descubrir si la gran revolución cultural ha resultado ser el primer intento logrado de desescolarizar las instituciones de la sociedad.

Incluso la creación desmenuzada de nuevas agencias educativas que fueran lo inverso de la escuela, sería un ataque contra el eslabón más sensible de un fenómeno general organizado por el Estado en todos los países. Un plan político que no reconozca estrictamente la necesidad de la desescolarización, es una demagogia que exige más de lo mismo. Cualquier programa político de importancia de la década de 1960 debería ser evaluado por este patrón: ¿con qué claridad estatuye la exigencia de la desescolarización, y con qué claridad proporciona lineamientos para el tipo de educación de la sociedad a la que apunta?

La pugna contra el dominio del mercado mundial y de la política de las grandes potencias puede estar más allá del alcance de algunos países pobres, pero esa debilidad es una razón más para subrayar la importancia de liberar a cada sociedad mediante una inversión de su estructura educativa, cambio que no está fuera del alcance de los medios de cualquier sociedad.

Características generales de las nuevas instituciones de educación formal

Cualquier buen sistema educativo habría de tener tres propósitos: proporcionar acceso a los recursos disponibles, en cualquier tiempo de su vida, a quienes deseen aprender; permitir que todos aquellos que desearan compartir lo que conocen, se encontraran con aquellos que desea-

ran aprenderlo de ellos; y por fin, proporcionar a todos aquellos que desearan presentar algún tema al público, oportunidad para darlo a conocer.

Tal sistema requeriría de la aplicación de las garantías constitucionales a la educación. No se debería obligar a los alumnos a que se sometieran a un plan de estudios obligatorio, o a la discriminación basada en si poseen o no un certificado o diploma. Ni se debería forzar al público a patrocinar, mediante tasas regresivas, un enorme aparato profesional de educadores y de edificios que en realidad restringen las oportunidades de aprender que tiene la gente, a los servicios que la profesión está dispuesta a poner en el mercado. Debería emplear la tecnología moderna para hacer que la libertad de palabra, de reunión y de prensa fueran auténticamente universales y, por tanto, por entero educativas.

Las escuelas se basan en la suposición de que todas las cosas de la vida tienen su secreto; pero la calidad de la vida depende del conocimiento de dicho secreto; que los secretos sólo se pueden conocer en sucesiones ordenadas y que sólo los maestros pueden revelar apropiadamente su secreto. El individuo que tiene una mente escolarizada concibe el mundo como una pirámide de paquetes clasificados, a los que tienen acceso sólo quienes portan las etiquetas apropiadas. Las nuevas instituciones educativas darían al traste con esta pirámide. Su propósito sería facilitar el acceso al que aprende: le permitirían mirar por la ventana de la habitación de control o del Parlamento, si no puede entrar por la puerta. Además, tales nuevas instituciones serían los canales por los que el que aprende tendría acceso, sin credenciales o *pedigree*, a espacios públicos que pondrían a su alcance a sus iguales y mayores, que quedan fuera de su horizonte inmediato.

Bastarían no más de cuatro —e incluso sólo tres— "canales" o medios de intercambio de aprendizaje para contener todos los recursos que necesitan para un aprendizaje real. El niño crece en un mundo de cosas, rodeado de gente que le sirve de modelo en las pericias y valores. Se encuentra con semejantes que le instan a discutir, a competir, a cooperar y a entender. Y si se trata de un niño afortunado, tiene que habérselas con confrontaciones, críticas de parte de mayores experimentados que realmente cuidan de él. Las cosas, modelos, semejantes y mayores, son cuatro recursos, cada uno de los cuales requiere un tipo diferente de disposición para garantizar que todo el mundo tenga amplio acceso a ellos.

Emplearé las palabras "malla de oportunidad", en vez de "red", en el sentido de aquellos modos específicos de proporcionar acceso a cada uno de los cuatro conjuntos de recursos. "Red" se suele emplear desgraciadamente en el sentido de canales reservados al material de adoctrinamiento, instrucción y diversión que otros seleccionan. Pero también sirve para el teléfono o el correo, que se emplean cuando se quiere enviar mensajes a otra persona. Ojalá tuviéramos otra palabra para

designar esas estructuras reticulares de acceso mutuo, una palabra que evocara menos el sentido de entrampamiento, que estuviera menos degradada por el uso corriente y que designara mejor el hecho de que cualquier dispositivo de ese tipo incluye aspectos legales, organizativos y técnicos. Como no he encontrado tal término, trataré de redimir el único que queda, empleándolo como sinónimo de "malla educativa".

Lo que se necesita son nuevas redes, a las que tenga fácil acceso el público y que sirvan para propagar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de enseñanza. Para dar un ejemplo: tanto en televisión como en las grabadoras se emplea el mismo grado de tecnología. Ahora todos los países latinoamericanos tienen televisión; en Bolivia, el gobierno ha financiado una emisora de televisión que se construyó hace seis años, pero no hay más que siete mil aparatos de televisión para cuatro millones de ciudadanos. El dinero que ahora está ligado a las instalaciones de televisión en toda América Latina podría haber proporcionado una grabadora a cada cinco adultos. Además, este dinero habría bastado para instalar una biblioteca casi ilimitada de cintas pregrabadas, que alcanzaran hasta los pueblos más remotos, lo mismo que un amplio surtido de cintas vírgenes.

Esta red de grabadoras, es evidente, sería radicalmente distinta de la actual red de televisión. Proporcionaría oportunidades de libre expresión, puesto que tanto los alfabetizados como los analfabetos podrían grabar, conservar, diseminar y repetir sus opiniones. Por el contrario, las actuales inversiones en televisión proporcionan a los burócratas, sean políticos o educadores, el poder de salpicar el continente con programas producidos institucionalmente, que ellos o sus patrocinadores consideran buenos o son exigidos por la gente.

La tecnología puede servir tanto para conseguir la independencia y el aprendizaje, como la burocracia y la enseñanza.

Las cuatro redes

La planeación de las nuevas instituciones educativas no debería empezar con las metas administrativas de un director o presidente, o con las metas didácticas de un educador profesional, o con los fines de aprendizaje de cualquier clase hipotética de gente. No ha de empezar con la pregunta: "¿qué es lo que uno debe aprender?", sino que se debe preguntar: "¿con qué clase de cosas o de gente quisieran estar en contacto los que aprenden?".

Todo aquel que desea aprender, sabe que necesita tanto información como la respuesta crítica de otro. La información se puede almacenar en las cosas y en las personas. En un buen sistema educativo, el acceso a las cosas debería estar a disposición con el solo deseo del que aprende, mientras que el acceso a los informantes requiere, además, el consentimiento

de otros. La crítica también puede provenir de dos direcciones: de los semejantes o de los mayores, esto es, de otros condiscípulos cuyos intereses inmediatos estén de acuerdo con los míos, o de aquellos que desean concederme participación en su experiencia superior. Los semejantes pueden ser colegas, con los que se suscite un asunto que discutir, compañeros para una lectura o paseo gustoso (o arduo), competidores en cualquier tipo de juego. Los mayores pueden servir de consultores sobre qué pericia aprender, qué método seguir, qué compañía buscar en determinado momento. Pueden dar delineamientos sobre las cuestiones apropiadas que se deben plantear los semejantes o acerca de la deficiencia de las respuestas a las que se ha llegado. Los recursos son múltiples, pero no se conciben convencionalmente como recursos educativos, ni es fácil el acceso a ellos para propósitos de aprendizaje, en especial cuando se trata de pobres. Debemos concebir nuevas estructuras de relación, que deliberadamente estén instituidas para facilitar el acceso a esos recursos por parte de cualquiera que se sienta motivado a buscarlos para su educación. Para establecer esas estructuras de la malla se requieren dispositivos administrativos, tecnológicos y especialmente legales. Los recursos educativos de ordinario se etiquetan de acuerdo con las metas académicas de los educadores. Lo que propongo es hacer lo contrario: etiquetar cuatro enfoques distintos que permitan al alumno tener acceso a cualquier recurso educativo que le pueda auxiliar a definir y lograr sus propias metas.

1. Servicio de referencia para objetos educativos que faciliten el acceso a cosas o procedimientos empleados en el aprendizaje formal. Se pueden conservar algunas de estas cosas para tal propósito, almacenadas en bibliotecas o en agencias de alquiler, laboratorios, en lugares de exhibición como museos y teatros; otras se pueden emplear cotidianamente en fábricas, aeropuertos o en granjas, pero al alcance de los alumnos que sean aprendices o que puedan acudir a ellas en tiempos libres.
2. Intercambios de pericias que permitan a las personas listar sus habilidades, las condiciones bajo las que están dispuestos a servir de modelos a otros que quieran aprender esas mismas pericias y las direcciones en que se pueden obtener.
3. Emparejamiento con los semejantes, o sea, una red de comunicaciones que permita describir la actividad a que deseen dedicarse, con la esperanza de encontrar algún socio para la investigación.
4. Servicios de referencia para el educador en general, que pueden estar apuntados en algún directorio donde se den los domicilios y descripciones de los profesionales, para profesionales o libres, junto con las condiciones del acceso a sus servicios. Tales educadores, como se verá, se podrían escoger mediante consulta o voto de un ex cliente.

Los servicios de referencia a objetos educativos

Las cosas son recursos básicos para el aprendizaje. La igualdad del ambiente y la relación de una persona con él, determinará de paso cuánto aprende. El aprendizaje formal requiere un acceso específico a cosas ordinarias por un lado, y por otro, un acceso fácil y confiable a cosas específicas hechas para propósitos educativos. Ejemplo de lo primero es el derecho especial a operar o a desmantelar una máquina en algún garaje; ejemplo de lo segundo es el derecho general a emplear el ábaco, una computadora, un libro, un jardín botánico, una máquina retirada de la producción y colocada para uso especial de los alumnos.

En la actualidad, la atención se enfoca en la disparidad entre niños ricos y pobres por lo que se refiere a su acceso a cosas, y en la manera en que pueden aprender de ellas. La Oficina de Oportunidades Económicas, lo mismo que otras instituciones, siguiendo este enfoque, se concentran en la igualdad de oportunidades mediante el suministro de más equipo educativo para los pobres. Sería un punto de partida más radical convencerse de que en una ciudad, los ricos y los pobres por igual están alejados artificialmente de la mayor parte de las cosas que los rodean. Los niños nacidos en la edad de los plásticos y de los expertos en eficiencia, deben salvar dos barreras que obstruyen su entendimiento: una que está en las propias cosas y la otra en torno a las instituciones. La estructura industrial crea un mundo de cosas que impide la percepción de su naturaleza, y al mismo tiempo las escuelas ocultan al alumno el mundo de cosas que hay en su ambiente.

Tras una breve visita a Nueva York, una pueblerina mexicana dijo que había quedado impresionada por el hecho de que hubieran tiendas donde se vendieran cosas "muy cargadas de cosméticos". Entendí que quería decir que los productos industriales "hablan" a sus clientes sobre sus atractivos, pero no de su naturaleza. La industria ha rodeado a la gente de artefactos cuyo funcionamiento interno sólo pueden entender los especialistas. El no especialista ni siquiera logra imaginarse cómo funciona un reloj o por qué suena un teléfono, o cómo marcha una máquina de escribir eléctrica, porque se le avisa que se romperá si lo intenta. Se le dirá por qué funciona una radio de transistores, pero no lo podrá averiguar por sí mismo. Ese tipo de diseños refuerza la falta de inventiva en la sociedad, porque de esa manera los expertos encuentran cada vez más fácil esconderse detrás de su pericia y quedar a salvo de evaluaciones.

El ambiente artificial se ha vuelto tan inescrutable como la naturaleza lo es para el primitivo. Al mismo tiempo, la escuela ha monopolizado los materiales educativos. La industria del conocimiento ha empaquetado materiales educativos simples. Aquí se han convertido en herramientas especializadas de educadores profesionales, y sus costos

se han inflado porque se ha hecho que sirvan para estimular ciertos ambientes o maestros.

El maestro es un celoso del libro de texto, al que define como su instrumento profesional. El alumno acabará odiando el laboratorio porque lo asocia con las tareas escolares. El director de escuela racionaliza su actitud protectiva frente a la biblioteca, como defensa de un equipo público costoso contra quienes sólo se dedicarían a jugar con él en vez de aprender. En tal atmósfera, el alumno pasa a usar el mapa, el laboratorio, la enciclopedia o el microscopio sólo en raros momentos, cuando se le señala en el plan de estudios. Incluso los grandes clásicos forman parte del "año escolar", en vez de marcar un nuevo giro en la vida de la persona. La escuela aparta las cosas del uso cotidiano, porque las etiqueta como herramientas educativas.

Si hemos de desescolarizar, hay que invertir ambas tendencias. Hay que hacer accesible el ambiente físico, y esos recursos físicos para aprender, que han quedado reducidos a instrumentos didácticos, deben ponerse al alcance general del aprendizaje autodirigido. Emplear las cosas sólo como parte de un plan de estudios, puede tener un efecto peor aún que apartarlas del ambiente en general; puede corromper las actitudes de los alumnos.

Los juegos vienen aquí al caso. No me refiero a los "juegos" de la sección de educación física (como puede ser el fútbol o el baloncesto), que emplean las escuelas para incrementar sus ingresos y prestigio y en los que han hecho considerables inversiones de capital. Como saben muy bien los propios atletas, esas empresas que asumen la forma de torneos bélicos, han minado lo que tienen de lúdico los deportes y se emplean para reforzar la naturaleza competitiva de las escuelas. Los que tengo en mente son más bien los juegos educativos que pueden constituir un único medio para penetrar en los sistemas formales. La teoría de los conjuntos, la lingüística, la lógica preposicional, la geometría, la física e incluso la química se revelan por sí mismas, con poco esfuerzo, a ciertas personas que juegan esos juegos. Un amigo mío presentó en el mercado mexicano un juego que se denomina "Wiff 'n' Proof", y que consta de unos dados en los que hay impresos doce símbolos lógicos. Mostró a los niños qué combinaciones de dos o tres dados constituían una oración bien formada, e inductivamente, al cabo de la primera hora, algunos de ellos captaron también el principio. Al cabo de unas cuantas horas de efectuar pruebas lógicas formales así, como juego, algunos niños son capaces de enseñar a otros las pruebas fundamentales de la lógica proposicional. Hay otros que se desentienden en absoluto.

Más aún, para algunos niños tales juegos son una forma especial de liberar la educación, puesto que acrecientan su percatación del hecho de que los sistemas formales se basan en axiomas mutables y que las operaciones conceptuales tienen una naturaleza lúdica. Además son

simples, baratos, y en buen grado los pueden organizar los propios jugadores. Si se emplean fuera del plan de estudios, tales juegos proporcionan una oportunidad de identificar y desarrollar un talento inusitado, mientras que el psicólogo de la escuela señalará que quienes tienen dicho talento corren el peligro de convertirse en antisociales, enfermos o desequilibrados. Dentro de la escuela, si se emplean en forma de torneos, los juegos no sólo se apartan de la esfera del asueto, sino que pasan a ser instrumentos empleados en transferir lo lúdico a la competencia, y la falta de razonamiento abstracto en signo de inferioridad. El ejercicio que para algunos caracteres es liberador, se convierte en una camisa de fuerza para otros.

El control de la escuela sobre el equipo educativo tiene todavía otro efecto: incrementa enormemente el costo de esos materiales baratos. Una vez que su empleo se ha restringido a determinadas horas, se paga a profesionales para que supervisen su adquisición, almacenamiento y uso. Entonces los alumnos ventilan su enojo contra la escuela ensañándose en el equipo, que debe ser comprado una vez más.

Semejante a la intangibilidad de los instrumentos didácticos es la impenetrabilidad de la chatarra moderna. En la década de 1930, cualquier muchacho que se respetaba sabía cómo reparar un automóvil, pero ahora los fabricantes de coches multiplican los alambres y retiran los manuales del alcance de todo el mundo, salvo de mecánicos especializados. Hace algún tiempo, una radio vieja contenía los suficientes condensadores y bobinas como para construir un transmisor que hacía gemir a todas las radios de la vecindad por interferencia. Las radios de transistores son más portátiles, pero nadie se atreve a abrirlos. Cambiar esto en los países en alto grado industrializados será inmensamente difícil, pero al menos en el Tercer Mundo debemos insistir en las cualidades educativas que comportan.

Para ilustrar lo que digo presentaré un ejemplo: mediante una erogación de diez millones de dólares sería posible conectar cuatro mil aldeas de un país como Perú con una super red de veredas de unos dos metros de ancho, mantenerlas en buen estado y además proporcionar al país 200,000 furgonetas de tres ruedas, cinco en promedio por cada aldea. Pocos países pobres de este tamaño gastan menos que eso cada año en coches y carreteras, cosas que están limitadas actualmente a los ricos y a sus empleados, mientras que la gente pobre queda atrapada en sus pueblos. Cada uno de esos pequeños vehículos simples pero durables, constituiría un gasto de unos 125 dólares, la mitad de los cuales se emplearían en la transmisión y en el motor de seis caballos. Una furgoneta correría a 25 kilómetros por hora y podría llevar cargas de hasta 240 kilogramos (esto es, la mayor parte de las cosas además de troncos de árboles y vigas de las que se suelen transportar).

El atractivo político de tal sistema de transporte para el campesinado es obvio. Pero igualmente obvia es la razón de que quienes detentan el poder (y por lo mismo automáticamente poseen un coche) no deseen gastar dinero en veredas y en congestionar las carreteras con furgonetas. Una furgoneta universal sólo podría funcionar si los jefes de un país estuvieran dispuestos a imponer el límite de velocidad nacional de cuarenta kilómetros por hora y adaptar sus instituciones públicas a esto. Este sistema en modo alguno funcionaría si sólo se concibiera como un tapón.

No es este lugar para discutir sobre la factibilidad política, social, económica, financiera y técnica de este paradigma. Sólo deseo indicar que las consideraciones educativas pueden ser de primordial importancia cuando se trate de escoger tal alternativa del transporte basado en el capital. Al elevar el costo unitario de furgoneta en 20%, sería posible planear la producción de todas sus partes, de manera que, hasta donde fuera posible, cada propietario en el futuro pasara un mes o dos haciendo y entendiendo su vehículo, para poder ser capaz de repararlo. Con este costo adicional, también sería posible descentralizar la producción en plantas diversificadas. Los beneficios adicionales no provendrían sólo de incluir los costos educativos en el proceso de construcción, sino que, más significativamente, un motor durable que prácticamente cualquiera podría aprender a reparar y que se podría emplear como tractor y bomba, con tal de saberlo manejar, proporcionaría beneficios educativos superiores a las máquinas inescrutables de los países adelantados.

No sólo los corrales de chatarra, sino los supuestos lugares públicos de las ciudades modernas, se han vuelto impenetrables. En la sociedad norteamericana se excluye a los niños de muchos lugares y cosas, por el hecho de que son privados. Pero incluso en sociedades que han acabado con la sociedad privada, tampoco se permite a los niños acercarse a esos mismos lugares y cosas, porque se consideran dominio especial de profesionales y peligrosos para los no iniciados. Desde hace una generación, el patio de máquinas de ferrocarril se ha vuelto algo tan inaccesible como la estación de bomberos. Sin embargo, no se requeriría gran inventiva para dar seguridad a esos lugares. Desescolarizar los instrumentos de la educación exigirá poner al alcance y reconocer el valor educativo de todos estos artefactos y procesos. Sin duda, a algunos trabajadores les parecerá inconveniente estar al alcance de los que aprenden, pero esta inconveniencia debe quedar equilibrada frente a los beneficios educativos.

Se podrían excluir los coches privados de Manhattan, cosa impensable hace cinco años. Ahora, algunas calles de Nueva York se mantienen cerradas al tránsito rodado en determinadas horas, y este proceder es probable que continúe. En efecto, muchas bocacalles deberían cerrarse al tránsito automovilístico y en todas partes se debería prohibir estacionarse. En una ciudad abierta a la gente, los materiales didácticos que

ahora están encerrados en almacenes y laboratorios podrían dispersarse en depósitos al frente de las tiendas, operados independientemente, que niños y adultos podrían visitar sin peligro de ser arrollados.

Si las metas del aprendizaje no estuvieran ya dominadas por la escuela y los maestros, el mercado de los que aprenden sería mucho más variado y la definición de "artículos educativos" quedaría menos restringida. Podría haber talleres, bibliotecas, laboratorios y salones de juego. De haber laboratorios fotográficos e imprentas, podrían florecer los periódicos del vecindario. Algunos centros de aprendizaje al frente de las tiendas podrían poseer cabinas de circuitos cerrados de televisión, mientras que en otros lugares habría equipo de oficina para su uso y reparación. Las sinfonolas o el tocadiscos serían aparatos comunes, algunos de los cuales estarían especializados en música clásica, otros en música popular internacional, otros en jazz. Los clubes de cine competirían entre sí y con la televisión comercial. Las sucursales de los museos podrían constituir redes para la circulación de obras de arte, tanto antiguo como nuevo, originales y reproducciones, quizá administrado por diversos museos metropolitanos.

El personal profesional necesario para esa red actuaría mucho más como custodios, guías o asesores bibliotecarios que como maestros. De la tienda de biología de la esquina podrían enviar a sus clientes la colección de conchas del museo o indicar la próxima exhibición de cintas de video sobre biología en determinada cabina. Podrían proporcionar a los guías pesticidas, dietas y diversas clases de medicina preventiva. Los que requirieran consejos, serían remitidos a los "mayores", quienes podrían proporcionárselos.

Dos diferentes enfoques se pueden tomar en lo que respecta al financiamiento de una red de objetos "didácticos". Una comunidad podría establecer el presupuesto máximo a este propósito y disponer todas las partes de la red de mantenimiento de manera que estuviera abierta a todos los visitantes en horas razonables. O bien la comunidad podría optar por proporcionar a los ciudadanos derechos limitados, de acuerdo con su grupo de edad, lo que les proporcionaría acceso al centro especial donde estarían determinados materiales que son caros y escasos, mientras que los instrumentos más simples estarían al alcance de todo el mundo.

La búsqueda de recursos para instrumental hecho específicamente para la educación es sólo uno (y quizá el menos costoso) de los aspectos que comporta el mundo educativo. El dinero que ahora se expende en los sacros arrequives del ritual escolar, quedaría libre para proporcionar a todos los ciudadanos mayor acceso a la vida ciudadana real. Se concederían incentivos especiales por lo que se refiere a los impuestos a quienes contrataran a niños entre los 8 y los 14 años por un par de horas cada día, si las condiciones del empleo fueran humanas.

Podríamos volver a la tradición del barmitzvah o confirmación. Con esto quiero dar a entender que primero se debería restringir y luego eliminar el "desfranqueamiento" del niño y permitir al muchacho de doce años que se convierta en un hombre del todo responsable para su participación en la vida de la comunidad. Muchos niños en "edad escolar" saben más de su vecindario que los trabajadores sociales o los síndicos. Es evidente que también hacen preguntas más engorrosas y proponen soluciones que amenazan la burocracia. Se les debería permitir llegar a la adultez de manera que pudieran aplicar su conocimiento y habilidad en encontrar hechos al servicio del gobierno popular.

Hasta hace poco, los peligros de la escuela fácilmente se subestimaban frente a los peligros de un aprendizaje en el cuerpo de la policía, en la estación de bomberos o en la industria de la diversión. Era fácil justificar las escuelas siquiera como medios de proteger a la juventud. Con frecuencia ese argumento ya no vale. Hace poco visité una iglesia metodista de Harlem, ocupada por un grupo de Jóvenes Señores armados, que protestaban contra la muerte de Julio Rodán, muchacho puertorriqueño al que se encontró ahorcado en su celda de la prisión. Yo conocía a los líderes del grupo, que habían pasado un semestre en Cuernavaca. Cuando pregunté por qué uno de ellos, Juan, no estaba entre ellos, me dijeron que había "regresado a la heroína y a la universidad estatal".

La planeación, los incentivos y la legislación pueden servir para abrir el potencial educativo que hay dentro de la enorme inversión que tiene nuestra sociedad en plantas y equipos. No existirá acceso pleno a los objetos educativos mientras se permita a las empresas combinar las protecciones legales que reserva la ley de derechos a la vida privada de los individuos, con el poder económico que les conceden los millones de clientes y millares de empleados, accionistas y proveedores. Gran parte del conocimiento del mundo y muchos de sus procesos y equipos de producción, están encerrados dentro de las paredes de las empresas, retirados de sus clientes, empleados y accionistas, lo mismo que del público en general, cuyas leyes y facilidades les permiten funcionar. El dinero que ahora se eroga en la propaganda de los países capitalistas, podría ser redirigido hacia la educación en y por la General Electric, NBC-TV, o la cerveza Budweiser. Esto es, las plantas y oficinas se deberían reorganizar de manera que sus operaciones cotidianas fueran más accesibles al público, para hacer posible el aprendizaje, y en efecto se podría encontrar el modo de pagar a las compañías por el aprendizaje que la gente adquiriría de ellas.

Hay todavía un conjunto más valioso de objetos y datos científicos que puede mantenerse alejado del acceso general (e incluso de científicos calificados) bajo el disfraz de seguridad nacional. Hasta hace poco, la ciencia era el único foro que funcionaba como un sueño de anarquista. Toda persona capaz de hacer investigación disponía de mayor o

menor oportunidad de acceso a sus instrumentos y de que fuera escuchado por el conjunto de sus colegas. Ahora, la burocratización y organización han colocado gran parte de la ciencia más allá del alcance público; más aún, lo que acostumbraba ser una red internacional de información científica, se ha convertido en una arena de equipos competitivos. Los miembros, al igual que los instrumentos de la comunidad científica, han sido cerrados con llave en el plan nacional y corporativo orientado hacia el logro práctico, con el consiguiente empobrecimiento radical de personas que mantienen esas naciones y corporaciones.

En un mundo controlado y poseído por naciones y corporaciones, sólo será posible siempre un acceso limitado a los objetos educativos. Pero si se acrecienta el acceso a esos objetos que pueden ser compartidos para propósitos educativos, recibiríamos luz suficiente para decidirnos a romper esas últimas barreras políticas. Las escuelas públicas transfieren el control sobre los empleos educativos de los objetos, de las manos privadas a las profesionales. La desinstitucionalización de las escuelas dotaría al individuo de poder para reclamar el derecho de su uso para la educación. Empezaría a surgir una propiedad pública auténtica, si el control privado y corporativo sobre el aspecto educativo de las "cosas" lograra desaparecer.

Intercambio de pericias

El maestro de guitarra, a diferencia de la guitarra misma, no se puede clasificar en un museo ni ser poseído por el público ni alquilarse en algún almacén educativo. Los maestros de pericias pertenecen a una clase de recursos diferente de los objetos necesarios para aprender la pericia. Esto no quiere decir que sean indispensables en todos los casos. Puedo alquilar no sólo una guitarra, sino también lecciones grabadas de guitarra y partituras ilustradas, y de esa manera puedo enseñarme a mí mismo a tocar la guitarra. Más aún, que este procedimiento puede poseer sus ventajas: si esas cintas son mejores que los maestros, si el único rato que tengo para aprender la guitarra es por la noche, si las canciones que deseo aprender no se conocen en mi país, o si soy tímido y prefiero rasguear por mi cuenta.

Hay que entrar en contacto con los maestros de pericias mediante una especie distinta de canal, que no sea el de las cosas. La cosa puede estar a disposición con sólo que la pida el usuario, o podría estarlo, mientras que una persona sólo se convierte formalmente en recurso pericial cuando accede a hacerlo, pero puede limitar el tiempo, lugar y método, según prefiera.

Los maestros de pericias también se deben distinguir de los propios semejantes de quienes se aprende. Los semejantes que desean proseguir una investigación en común, deben partir de intereses y capacida-

des comunes; se reúnen para ejercitar o mejorar una capacidad que comparten: baloncesto, baile, campamentos o discusión de las próximas elecciones. La primera transmisión de una pericia, sin embargo, comporta conjuntar a alguien que posea la pericia y a una persona que no la posea y desea adquirirla.

Un "modelo de pericia" es aquella persona que posee una habilidad y está dispuesta a demostrar su práctica. La demostración, con frecuencia, es un recurso necesario para que alguien pueda aprender. Las invenciones modernas nos permiten incorporar la demostración en una cinta, película o grabación, pero cabe esperar que la demostración personal seguirá en gran demanda, de modo especial cuando se trate del sector de la comunicación. En nuestro centro de Cuernavaca han aprendido español unos diez mil adultos, la mayor parte de los cuales eran personas muy motivadas, que deseaban adquirir un dominio casi nativo del español como segundo idioma. Cuando se les brinda la opción entre una enseñanza cuidadosamente programada en un laboratorio, o bien sesiones de ejercicio con otros dos alumnos y un nativo donde se sigue una rutina rígida, muchos prefieren este segundo método.

Hay gran cantidad de pericias en las que sólo se necesita una persona que demuestre dicha habilidad. Cuando se trata de hablar o conducir un coche, de cocinar o del empleo de un equipo de comunicación, no nos parece que se necesite una instrucción de aprendizaje formal, especialmente después de la primera experiencia con los materiales en cuestión. No veo qué razón haya para que no se puedan aprender de la misma manera otras capacidades complejas, como los aspectos mecánicos de la cirugía, tocar el violín, la lectura o el empleo de directorios y catálogos.

El alumno bien motivado que no sufra algún impedimento específico, con frecuencia no requiere más asistencia humana que la de alguien que le demuestre cómo hacer lo que él desea aprender a hacer. La exigencia de que la gente capacitada, antes de que pueda demostrar su capacidad, obtenga algún título como pedagogo, es resultado de la insistencia, así como que aprendan lo que desean conocer o que todas las personas (incluidas las que sufren algún impedimento) aprendan ciertas cosas, en determinado momento de su vida, y de preferencia bajo circunstancias específicas.

Si en el mercado educativo actual hay escasez de pericias, se debe al requisito institucional de que quienes las pueden demostrar, no lo deben hacer a menos que se les otorgue confianza pública mediante un certificado. Insistimos en que quienes auxilian a otros a adquirir una pericia deberían conocer también cómo diagnosticar las dificultades del aprendizaje y ser capaces de motivar a la gente para que aspirara a aprender esas pericias. En pocas palabras, exigimos que sean pedagogos. Habrá abundancia de personas que puedan demostrar su pericia,

con sólo que aprendamos a reconocerlas fuera de la profesión del magisterio.

Donde se enseña a hijos de príncipes, es comprensible, aunque ya no se pueda defender, la insistencia de los padres de que se conjunte en una persona maestro y perito, pero lleva al fracaso que todos los progenitores aspiren a tener un Aristóteles para su Alejandro. La persona que pueda a la vez inspirar a los alumnos y enseñarles una técnica es tan rara y tan difícil de advertir, que incluso los hijos de príncipes es más probable que consigan a un sofista que a un auténtico filósofo.

La demanda de capacidades escasas se puede satisfacer rápidamente incluso si sólo existe un número reducido de personas que puedan enseñarlas, pero a condición de que tales personas estén fácilmente al alcance. Durante la década de 1940, los técnicos de radio, la mayor parte de los cuales no había seguido una enseñanza sistemática en su trabajo, sólo llevaban un retraso de dos años a la penetración de las radios al interior de América Latina. Así permanecieron hasta que las radios de transistores, que son baratas e imposibles de reparar, los dejaron en la calle. Las escuelas técnicas no logran ahora suministrar lo que podrían hacer técnicos de radios más durables e igualmente útiles.

Hay intereses creados convergentes que conspiran en contra de que una persona comparta su capacidad. El hombre que tiene una capacidad, saca ventaja de su escasez, mas no de su reproducción. El maestro que se especializa en transmitir una pericia, se aprovecha de la indisponibilidad del artesano a poner a su aprendiz en ese campo. Se adoctrina a la gente para que crea que las capacidades son valiosas y de fiar sólo si son resultado de una escolaridad formal. El mercado laboral se basa en hacer escasas las pericias, procurando que sigan así, sea proscribiendo su uso y transmisión no autorizados o bien fabricando cosas que sólo se pueden hacer funcionar o reparar por quienes disponen de acceso a herramientas o información que siguen siendo escasas.

De esa manera, las escuelas producen carestía de personas capacitadas. Buen ejemplo es el número cada vez menor de enfermeras en Estados Unidos, debido al rápido incremento de planes de estudio de enfermería de cuatro años donde se otorga el título de bachiller en Ciencias. Las mujeres provenientes de familias más pobres, que antes podrían haberse inscrito en cursos de dos o tres años, ahora quedan por completo fuera de la profesión de la enfermería.

La insistencia en la titulación de los maestros es otra forma de hacer que las técnicas sigan siendo escasas. Si se fomentara que las enfermeras prepararan a otras enfermeras y si fueran contratadas con base en su capacidad demostrada de poner inyecciones, llenar gráficos y dar medicinas, no habría falta de enfermeras preparadas. La titulación actualmente tiende a abreviar la libertad de educación, convirtiendo el derecho civil a compartir el propio conocimiento en el privilegio de la

libertad académica, que sólo es conferido a los empleados de una escuela. Para garantizar el acceso a un intercambio activo de pericias, necesitamos una legislación donde se generalice la libertad académica. El derecho a enseñar cualquier pericia debería caer bajo la protección de la libertad de expresión. Una vez que se supriman las restricciones a la enseñanza, quedarán suprimidas rápidamente del propio aprendizaje.

El maestro de capacidades necesita alicientes para que preste sus servicios a algún alumno. Hay al menos dos maneras sencillas de encauzar los fondos públicos hacia maestros no titulados. Un modo sería institucionalizando el intercambio de capacidades creando centros de capacitación libre, abiertos a todo el mundo. Esos centros deberían establecerse en zonas industrializadas, al menos cuando se tratara de aquellas capacidades que son prerrequisitos fundamentales para aprender ciertas cosas como la lectura, la mecanografía, la contabilidad, los idiomas extranjeros, la programación de computadoras y el manejo de números, la lectura de lenguajes especiales como los de circuitos eléctricos, el manejo de determinada maquinaria, etcétera. Otro enfoque sería proporcionar a determinados grupos de la población medios educativos para que pudieran asistir a centros de capacitación, donde los demás alumnos tuvieran que pagar las colegiaturas comerciales.

Un enfoque mucho más radical sería crear un "banco" para intercambio de pericias. A cada ciudadano se le daría un crédito básico con el que podría adquirir las pericias fundamentales. Luego de ese mínimo, sólo se concederían créditos a aquellas personas que los hubieran ganado enseñando, fuera que sirvieran como modelos en centros de capacitación o que lo hicieran en su casa o en el patio de juego. Sólo aquellos que hubieran enseñado a otros durante un tiempo equivalente, tendrían derecho a exigir maestros más avanzados. De esa manera se fomentaría una élite del todo nueva, una élite de los que habrían aprendido su educación compartiéndola.

¿Deberían tener los padres el derecho a ganar el crédito para la capacitación de sus hijos? Como tal disposición sólo daría ventaja a las clases privilegiadas, podría contrarrestarse concediendo mayores créditos a los subprivilegiados. La operación de un intercambio de capacitaciones dependería de la existencia de agencias que facilitarían el desarrollo de una información escrita en algún directorio que garantizaría su uso libre y barato. Tal agencia proporcionaría, asimismo, servicios suplementarios de exámenes y titulación y facilitaría la legislación que se requiera para quebrantar e impedir las prácticas monopolistas.

En lo fundamental, la libertad del intercambio universal de capacidades debe ser garantizada mediante leyes que permitan la discriminación sólo basándose en las capacidades probadas y no por el *curriculum* educativo. Tal garantía requiere inevitablemente un control público de los exámenes de capacitación de las personas para el mercado laboral.

De otra forma sería posible reintroducir subrepticiamente series complejas de test en el propio lugar de trabajo, que servirían para la selección social. Mucho se podría hacer para lograr que los exámenes fueran objetivos, por ejemplo permitiendo sólo la operación de máquinas o sistemas específicos para exámenes. Los exámenes de mecanografía (atendiendo a la velocidad, número de errores y si se puede escribir mientras dictan), la operación de un sistema de contabilidad o de alguna grúa hidráulica, de conducción o de programación COBOL, etcétera, se pueden hacer objetivos fácilmente. Más aún, hay muchas de esas auténticas capacidades de importancia pública que se podrían examinar de esa manera. Y para el caso de la distribución de la mano de obra, un examen del nivel real de capacidad es mucho más útil que la información con que hace veinte años una persona lograba satisfacer a su maestro en un curso en el que se enseñaba mecanografía, estenografía y contabilidad. Se puede cuestionar hasta que sea necesario un examen oficial de capacidades; en lo personal creo que se puede impedir mejor que se perjudique la reputación de una persona con etiquetas, restringiendo antes que prohibiendo los exámenes de competencia.

Emparejamiento de semejantes

En el peor de los casos, en las escuelas se reúne a los alumnos en la misma aula y se les somete a la misma frecuencia de trato en matemáticas, civismo y ortografía. En el mejor de los casos, por otra parte, se permite que cada alumno escoja entre un número limitado de asignaturas. En todas las circunstancias se forma a los grupos alrededor de las metas que se ha propuesto el maestro. En un sistema educativo deseable se permitiría que cada persona especificara la actividad, para la que buscaría a un semejante, en posición similar.

La escuela es una oportunidad que tienen los niños de escapar de su casa y hacer nuevas amistades; pero al propio tiempo, este proceso los adoctrina en la idea de que deben seleccionar a sus amigos entre aquellos con los que se encuentran juntos. Si a los niños se les proporcionara desde un principio la oportunidad de encontrar, evaluar y buscar a otros, sería fomentarles un interés de por vida en buscar a nuevos socios para cualquier nueva empresa.

Un buen jugador de ajedrez siempre se alegra de encontrarse con otro, y lo mismo ocurre con un novato. Para esto sirven los clubes. La gente a la que le gusta discutir sobre determinados libros o artículos, llegaría a pagar por encontrarse con otras personas con quienes tratar. Hay personas que hacen lo imposible por encontrarse con gente con quien jugar, salir de excursión, construir peceras o poner motor a las bicicletas. La recompensa de su afán es encontrarse con gente del mismo gusto. En las buenas escuelas se procura que se inscriban en

el mismo plan de estudios los alumnos que tienen intereses comunes. La inversa de una escuela sería aquella institución donde se dieran mayores oportunidades para que, en determinado momento, se pudieran encontrar aquellas personas que compartieran el mismo interés específico, independientemente de las otras cosas que tuvieran en común.

La enseñanza de capacidades no proporciona beneficios iguales a ambas partes, como resultado del emparejamiento de condiscípulos. El maestro de pericias, como ya he señalado, debe recibir algún incentivo distinto de la propia enseñanza. La enseñanza de una capacidad es asunto de ejercicios repetitivos, una y otra vez, lo que resulta más pesado precisamente para aquellos alumnos que los necesitan en gran manera. El intercambio de pericias requiere de créditos o de otros incentivos tangibles para que funcione, incluso cuando el intercambio mismo tuviera que generar su propio crédito. En un sistema de emparejamiento de semejantes no se requieren tales incentivos, sino sólo una red de comunicaciones.

Las cintas, los sistemas de extracción, la enseñanza programada y la reproducción de formas y sonidos, tienden a reducir la necesidad del recurso a maestros en capacidades múltiples; por otro lado acrecientan la eficiencia de los maestros y el número de capacidades que se pueden escoger a lo largo de la vida. Paralelo a esto corre una necesidad creciente de encontrarse con personas interesadas en disfrutar las nuevas capacidades adquiridas. La alumna que antes de sus vacaciones ha escogido el griego, querrá discutir de la política cretense a su retorno. Un mexicano residente en Nueva York necesita encontrarse con otros lectores de la revista *Siempre* o de *Los agachados*, esta última la revista de historietas más popular. Si uno está interesado en la obra de James Baldwin o de Bolívar, querrá verse con personas que tengan interés por esos mismos personajes.

El funcionamiento de una red de emparejamiento de semejantes sería sencillo. Bastaría con que el usuario se identificara con nombre y dirección y describiera la actividad para la que busca a un compañero. La computadora le repetiría los nombres y direcciones de aquellos que estuvieran en esa misma descripción. Es sorprendente que un instrumento tan simple nunca se haya usado a gran escala para actividades de valor público.

En su forma más rudimentaria, la comunicación entre el cliente y la computadora podría lograrse por correo. En las grandes ciudades podrían establecerse terminales mecanográficas que darían respuestas instantáneas. La única manera de extraer un nombre y una dirección de una computadora sería listar la actividad para la que se busca a un colega. La gente que empleara dicho sistema sólo sería conocida por sus posibles compañeros.

Complemento de tal computadora sería una red de boletines o de anuncios clasificados, donde se listaran las actividades que no aparecieran en la computadora. No se deberían dar nombres, sino que sólo los lectores interesados pondrían sus nombres en el sistema. Una red de emparejamiento de colegas de patrocinio público sería la única manera de garantizar el derecho a la libre reunión y prepararía a la gente en el ejercicio de esta actividad cívica tan fundamental.

El derecho a la libre reunión ha sido reconocido y aceptado política y culturalmente. Debemos comprender que ese derecho queda restringido por leyes que imponen formas obligatorias de reunión. Tal es el caso, de modo particular, con instituciones que matriculan de acuerdo con el grupo de edad, clase o sexo y que además exigen mucho tiempo. Un ejemplo es el ejército. La escuela es todavía un caso más descarado.

Desescolarizar significa abolir el poder que tiene una persona de obligar a otra a que asista a una reunión; significa también reconocer el derecho que tiene toda persona, sea cual sea su edad o sexo, a convocar a una reunión. Ese derecho ha sido reducido drásticamente por la institucionalización de reuniones. "Reunión" se refiere originalmente al producto institucional de alguna agencia.

La capacidad que tienen las instituciones de servicio de adquirir clientes, ha superado con mucho la capacidad de los individuos a ser escuchados, independientemente de los medios institucionales, que responden a cada individuo sólo si constituyen noticias vendibles. Debería haber facilidades de emparejamiento de semejantes para aquellas personas que desean reunirse, con la misma facilidad como la campana del pueblo llama a los pueblerinos a alguna reunión, los edificios escolares (de valor dudoso para su conversión a otros usos) podrían servir con frecuencia a tal propósito.

El sistema escolar, de hecho, pronto deberá enfrentarse al problema que tuvieron que resolver las iglesias hace tiempo: qué hacer con el espacio excedente dejado por la deserción de los fieles. Es tan difícil vender las escuelas como los templos. Una manera de proporcionar un uso continuado sería entregar ese espacio a los vecinos. Cada uno declararía qué desea hacer con el aula y cuándo, y un periódico mural presentaría los programas a la atención de los demás. El acceso a la "clase" sería gratuito, o se compraría mediante créditos educativos. El "maestro" sería pagado de acuerdo con el número de alumnos que lograra captar durante un periodo de dos horas. Imagino que los dos tipos más prominentes de tal sistema serían los líderes jóvenes y los grandes educadores. De igual modo se podría proceder con la educación superior. Se podría proporcionar créditos educativos a los alumnos, por los que tuvieran derecho a consulta privada de diez horas cada año, con algún maestro de su elección, y por lo demás podrían asistir a la biblioteca, a la red de emparejamiento de semejantes y a entrenamientos.

Debemos aceptar la probabilidad de que tales instrumentos públicos de emparejamiento serían motivo de abuso para propósitos de explotación e inmorales, lo mismo que ha ocurrido con el teléfono y el correo. Debería existir alguna protección para dichas redes. En otra parte propuse un sistema de emparejamiento que sólo admitiera información impresa y pertinente, además del nombre y la dirección del interrogador. Tal sistema sería plenamente seguro. Según otros dispositivos, se podrían añadir libros, películas, programas de televisión o cualquier otro medio apuntado en algún catálogo especial. Pero la preocupación por los peligros del sistema no debe hacernos perder de vista sus beneficios mucho mayores.

Algunos que comparten mi preocupación por la libertad de palabra y de reunión, alegarán que el emparejamiento de semejantes es un medio artificial de reunir a la gente y no lo usarían los pobres, quienes son los que más lo necesitan. Hay personas que se importunan cuando alguien les sugiere encuentros *ad hoc* que no estén enraizados en la vida de una comunidad local. A otros individuos les desagrada el empleo de una computadora para escoger y emparejar intereses donde se identifique al cliente; es imposible reunir a la gente de manera impersonal, dicen. La investigación ordinaria debe estar arraigada en un historial de experiencia, como podría ser, por ejemplo, el desarrollo de instituciones vecinales.

Estoy de acuerdo con tales objeciones, pero creo que no comprenden el sentido que le doy, ni el de ellas mismas. En primer lugar, la vuelta a la vida vecinal como centro primordial de expresión creativa, podría ir en contra de la reimplantación de vecindarios como unidades políticas. Si se concentran las demandas de un vecindario, quizá se descuidaría un aspecto liberador e importante de la vida urbana; es, a saber, la capacidad que tiene la persona de participar simultáneamente en diversos grupos de semejantes. Además, es importante notar que las personas que nunca han vivido juntas en una comunidad física, pueden tener, a veces, muchas más experiencias que compartir que quienes se han conocido desde la infancia. Las grandes religiones siempre han aceptado la importancia de encuentros lejanos, y los fieles siempre han hallado la libertad por esos medios; las peregrinaciones, la vida monástica y el sostenimiento mutuo de templos y santuarios, reflejan esa conciencia. El emparejamiento de semejantes podría contribuir considerablemente a poner de relieve las muchas comunidades potenciales, pero suprimidas, de la ciudad.

Las comunidades locales son valiosas; son además una realidad que se va desvaneciendo a medida que las instituciones de servicio definen progresivamente sus círculos de relación social. Milton Kotler, en un libro reciente ha demostrado que el imperialismo del "centro de la ciudad" sustrae a los vecindarios su importancia política. El intento profe-

sionista de resucitar al vecindario como unidad cultural, no hace sino patrocinar este imperialismo burocrático. Lejos de apartar a los hombres artificialmente de sus contextos locales para que se unan a grupos abstractos, el emparejamiento de semejantes debería fomentar la vida local en las ciudades, de la que ahora está desapareciendo. El hombre que recobre su iniciativa de convocar a sus amigos para alguna conversación importante, dejará de sentirse separado de ellos por los protocolos de la oficina o la etiqueta residencial. Una vez visto que hacer las cosas juntos depende de la decisión que se haya tomado, la gente llegará a insistir en que sus comunidades locales se hagan más abiertas al intercambio político creativo.

Debemos reconocer que la vida urbana tiende a volverse inmensamente cara, puesto que se debe enseñar a los citadinos a acudir a servicios institucionales complejos para satisfacer cada una de sus necesidades. Resulta muy caro incluso vivir mínimamente bien. El emparejamiento de semejantes en la ciudad sería el primer paso para romper con la dependencia de los servicios burocráticos.

También sería un paso esencial que proporcionaría nuevos medios de implantar la confianza pública. En una sociedad escolarizada, cada vez se confía más en el juicio profesional de los educadores sobre el resultado de su labor para cerciorarnos acerca de en quién podemos o no podemos confiar: vamos con el doctor, con el abogado o con el psicólogo porque confiamos en que todo aquel que ha recibido la cantidad de tratamiento requerido especializado de otros colegas, merece nuestra confianza.

En una sociedad desescolarizada, los profesionales ya no podrían exigir la confianza de sus clientes basándose en un *curriculum* escolar ni podrían mantener su posición remitiendo a sus clientes a otros profesionales que aprobaron su escolaridad. En vez de colocar la confianza en los profesionales, sería posible en cualquier momento que el cliente consultara a otros clientes experimentados del profesional sobre la opinión que tuvieran acerca de él, mediante otra red de semejantes, fácilmente convertida en computadora, o por cualquier otro medio. Estas redes se podrían considerar como instalaciones públicas que permitieran a los alumnos elegir a sus profesores o a los pacientes optar por determinado médico.

Los educadores profesionales

A medida que los ciudadanos tuvieran nuevas posibilidades y nuevas oportunidades de aprender, su disponibilidad por buscar una jefatura aumentaría. Podríamos esperar que estuvieran listos para experimentar más profundamente tanto su independencia como su necesidad de guía. A medida que se liberaran de la manipulación ajena, aprenderían a

sacar ventaja de la disciplina que otros hubieran adquirido durante su vida. La desescolarización de la educación debería incrementar, en vez de ahogar, la búsqueda de hombres con sabiduría práctica que estuvieran dispuestos a dar apoyo al recién llegado en su empeño educativo. A medida que los maestros de su arte abandonen sus pretensiones de ser informantes superiores o modelos de pericia, esa misma pretensión de superioridad comenzará a parecer verdadera.

Como la demanda de maestros aumentaría, también habría más abundancia de ellos. A medida que el maestro de escuela desapareciera, surgirían condiciones que permitirían conocer la vocación de educador independiente. Esto quizá parezca una contradicción en los términos, pues escuelas y maestros se han hecho complementarios en sumo grado. No obstante, esto es exactamente lo que debería buscar el desarrollo de los tres primeros intercambios educativos, y sería lo que permitiría su plena explotación, pues tanto los padres como los "educadores naturales" necesitan de guía, cada uno de los que aprenden necesita asistencia y las redes necesitan gente que las pueda operar.

Los progenitores necesitan una guía para conducir a sus hijos por la senda que conduce a la independencia educativa responsable. Los que aprenden requieren de un mentor experimentado para cuando se encuentren con un terreno abrupto. Esas dos necesidades son del todo distintas: la primera es una necesidad de tipo pedagógico, mientras que la segunda, referente a la guía intelectual, toca los demás campos del conocimiento. La primera exige conocimiento del aprendizaje humano y de los recursos educativos, mientras que la segunda necesita de una sabiduría basada en la experiencia, en cualquier tipo de empresa. Estos dos tipos de experiencia son indispensables para cualquier intento educativo serio. Las escuelas empaquetan esas funciones en un único rol, y hacen que el ejercicio independiente de cualquiera de ellas pierda reputación o al menos se vuelva sospechoso.

Tres son los tipos de competencia educativa especial que de hecho se deberían distinguir: uno que sirviera para crear y operar los tipos de intercambios educativos o redes aquí señalados, otro que guiara a alumnos y progenitores en el empleo de tales redes, y un tercero que actuara como *primus inter pares* al emprender cualquier viaje exploratorio del intelecto que pareciera difícil. Sólo los dos primeros se pueden concebir como ramas de una profesión independiente: las autoridades educativas y los asesores pedagógicos. Para diseñar y operar las redes que he descrito no se necesitaría mucha gente, pero requeriría de personas que tuvieran un entendimiento profundísimo de la educación y de su administración, en una perspectiva muy diversa de las que tienen las escuelas, y hasta opuesto a ellas.

Mientras que una profesión educativa independiente de este tipo aceptaría a mucha gente que las escuelas excluyen, también apartaría a

muchos que la escuela acepta. La implantación y operación de redes educativas requeriría de diseñadores y administradores, pero no en el número o tipo requerido por las directivas escolares. La disciplina de los alumnos, así como las relaciones públicas, la contratación, supervisión y despido de maestros, no tendrían lugar ni contrapartida en las redes que he descrito. Tampoco se daría el caso de tener que fabricar planes de estudio, comprar libros de texto, mantener en buen estado los planteles y los equipos o supervisar las competiciones atléticas entre los alumnos. Tampoco figurarían en el funcionamiento de las redes educativas la vigilancia de los niños, la planeación de lecciones y las calificaciones, que ahora exigen tanto tiempo de los maestros. Por el contrario, el funcionamiento de las mallas de aprendizaje necesitaría cierta capacidad y aptitud que ahora se espera de la directiva de un museo, de una biblioteca, de una agencia de colocación o de un *maître d'hôtel.*

Las directivas escolares actuales tratan de controlar a los maestros y a los alumnos, con el fin de que otros queden satisfechos; son, a saber, la legislatura, los ejecutivos y los fiduciarios. Los constructores y administradores de redes tendrían que demostrar su genialidad en no interponerse en el camino de la gente, facilitando los encuentros entre los alumnos, o los modelos de pericias, con los líderes educativos y con los objetos educativos. Muchas de las personas que ahora se sienten atraídas a la docencia son profundamente autoritarias y no podrían asumir este cometido: estructurar intercambios educativos significaría facilitar a la gente —y en especial a los jóvenes— la prosecución de metas que podrían contradecir sus ideales del guardia de tráfico que permite esa prosecución.

Si lograran aparecer las redes que acabo de describir, la senda educativa de cada alumno sería la que él mismo siguiera, y sólo mirando hacia atrás se podrían distinguir las características de un plan. El alumno sensato buscaría periódicamente asesoramiento profesional, para poder plantearse una nueva meta, comprender las dificultades encontradas o escoger entre métodos posibles. Incluso ahora muchas personas admitirían que los servicios importantes que les han ofrecido sus maestros son los del consejo y del atesoramiento que les fueron otorgados por un encuentro casual o alguna consulta. Los pedagogos de un mundo desescolarizado también entrarían en el suyo propio y podrían hacer lo que maestros frustrados pretenden hacer hoy.

Mientras que los administradores de las redes se deberían concentrar antes que nada en la estructuración y mantenimiento de las sendas que proporcionaran acceso a los recursos, el pedagogo auxiliaría al alumno a encontrar la senda que le fuera más rápida para su meta. Si a un alumno le interesara aprender cantonés hablado, de algún vecino chino, habría un pedagogo que podría juzgar de su adelanto, y que le auxiliaría a seleccionar los libros de texto y métodos más aptos para sus talentos y carácter, y el tiempo de que dispusiera para el estudio. Aconsejaría al

futuro mecánico de aviación sobre el modo de buscar los mejores lugares para el aprendizaje. Podría recomendarle libros a quien deseara encontrar a otros semejantes con quienes discutir sobre historia de África. Al igual que el administrador de redes, el asesor pedagógico debería considerarse como un educador profesional. Cada persona tendría acceso a unos y a otros, mediante el empleo de créditos educativos.

El rol del iniciador o líder educativo, el maestro o "auténtico" líder, es un concepto más esquivo que el de administrador o pedagogo profesional. Eso se debe a que el liderazgo por sí mismo es difícil de definir. En la práctica, se considera líder a una persona si la gente sigue su iniciativa y aprende de sus descubrimientos. Con frecuencia, esto exige una visión profética de estándares completamente nuevos —muy comprensible hoy— en los que cuanto actualmente está mal, resultará bien. En una sociedad donde se permitiera el derecho a convocar asambleas mediante el emparejamiento de semejantes, la capacidad para tomar iniciativas educativas en determinado tema sería tan amplia como el acceso al propio aprendizaje. Pero, es claro, hay una gran diferencia entre la iniciativa que uno toma al convocar una reunión fructífera para discutir este ensayo, y la capacidad que alguien pueda tener para proporcionar el liderazgo en la exploración sistemática de sus implicaciones.

El liderazgo tampoco depende de la razón que se tenga. Como señala Thomas Kuhn, en un periodo de paradigmas que cambian constantemente, la mayor parte de los líderes más distinguidos se ven en la situación de que les demuestren que andan equivocados por la prueba de la retrospección. El liderazgo intelectual se funda en una disciplina e imaginación intelectual superiores, así como en una disponibilidad para asociarse con otros en su ejercicio. Un alumno, por ejemplo, podría pensar que existe alguna analogía entre el movimiento antiesclavista de Estados Unidos, la Revolución cubana o lo que sucede en Harlem. El educador que fuera al mismo tiempo historiador, podría mostrarle cómo apreciar los defectos de tal analogía. Podría rehacer sus propios pasos como historiador; podría invitar al alumno a que participara en su investigación. En ambos casos enseñaría a su alumno un arte crítico, que es raro en la escuela y que no se puede comprar con dinero ni con otros favores.

La relación entre maestro y discípulo no queda limitada a la disciplina intelectual. Posee su contrapartida en el arte, la música, la religión, el psicoanálisis y la pedagogía. No desdice del alpinismo, de la platería y de la política, de la carpintería y del jefe del personal. Lo que es común a todas las relaciones auténticas entre maestro y alumno, es la conciencia que ambos comparten de que su relación literalmente no tiene precio y que es un privilegio para ambos, aunque de modo distinto.

Los charlatanes, los demagogos, los proselitistas, los maestros corruptos y los sacerdotes simoníacos,* los timadores, los milagreros y los mesías han demostrado ser capaces de asumir roles de liderazgo, lo que demuestra los peligros de cualquier dependencia de un maestro por parte del discípulo. La sociedad ha adoptado diversas medidas para defenderse contra esos maestros falsarios. Los hindúes tienen el sistema de castas, los judíos el magisterio espiritual de los rabinos, las épocas de apogeo cristiano la vida ejemplar de la virtud monástica, y los demás periodos los órdenes jerárquicos. La sociedad actual cuenta con la titulación concedida por las escuelas. Es dudoso que tal proceder conceda una mejor protección, pero si se sostiene que así ocurre, entonces se puede alegar en contrario, que lo hace al costo de que casi desaparezca el discipulado personal.

En la práctica siempre habrá una línea confusa entre el maestro de pericias y los líderes educativos arriba señalados, y no hay razones prácticas para que no se pueda obtener el acceso a algunos líderes, descubriendo al "maestro" en el profesor que muestra a sus alumnos una disciplina.

Por otro lado, lo que caracteriza a la auténtica relación entre maestro y discípulo es ese carácter inapreciable. Aristóteles habla de ese carácter como una "especie moral de amistad que no se basa en términos fijos: hace un obsequio o lo que sea, como si se tratara de un amigo". Tomás de Aquino dice de este tipo de enseñanza que inevitablemente es un acto de amor y de caridad. Esa clase de enseñanza es siempre un lujo para el maestro y una forma de ocio (en griego *sjolé*) para él y para su alumno: una actividad que dice algo a ambos, y que no tiene ningún otro propósito ulterior.

Aunque ahora no se puede convertir en una política, es claramente necesario, incluso en nuestra sociedad, fundarse en el deseo de cierta gente dotada para disponer de una auténtica jefatura intelectual. Primero deberemos estructurar una sociedad donde los actos personales, por sí mismos, vuelvan a adquirir un valor superior al de hacer las cosas y manipular a la gente. En tal sociedad, la enseñanza exploratoria, inventiva y creativa, se contaría lógicamente entre las formas más deseables de "desempleo" ocioso. Pero no tenemos por qué esperar hasta la llegada de la utopía. Incluso ahora una de las consecuencias más importantes de la desescolarización y de la implantación de instalaciones de emparejamiento de semejantes sería la iniciativa que podrían asumir los "maestros" para reunir a los discípulos que congeniaran. También proporcionaría, como hemos visto, amplia oportunidad de que los posibles discípulos compartieran los conocimientos o seleccionaran a un maestro.

---

* Que hacen comercio con lo sagrado, como lo propuso Simón el Mago a San Pedro (*Actos de los Apóstoles 8*, 18) (T).

Las escuelas no son las únicas instituciones que pervierten las profesiones porque empaqueten roles. Los hospitales hacen cada vez más difícil el cuidado de los enfermos en el hogar, y luego justifican la hospitalización como un beneficio para los otros enfermos. Al mismo tiempo, la legitimidad y capacidad del doctor dependen cada vez más de su asociación con un hospital, aunque de todas formas es menos dependiente de dicho hospital que los maestros de las escuelas. Lo mismo podría decirse de los tribunales que se atiborran de agendas, puesto que las nuevas transacciones adquieren solemnidad legal y la justicia se posterga, o lo mismo se podría decir de las iglesias, que logran hacer una profesión cautiva de una vocación libre. En cada caso, el resultado es un servicio menguado a un alto costo, y un ingreso mayor para los miembros menos competentes de la profesión.

Mientras las profesiones más viejas monopolicen el ingreso superior y el prestigio, será difícil reformarlas. Ha de resultar más fácil reformar la profesión de maestro, y no sólo porque es de origen más reciente. La profesión de educar ahora exige un monopolio general; clama por la competencia exclusiva para enseñar no sólo a sus propios novicios, sino también a los de las demás profesiones. Esta hiperexpansión la hace vulnerable a cualquier otra profesión que se proponga reclamar el derecho de enseñar a sus propios aprendices. Los maestros de escuela están pésimamente pagados y se sienten frustrados por el estrecho control del sistema escolar. Los más emprendedores y dotados de dichos maestros podrían encontrar un trabajo más a gusto, con mayor independencia, y también con mejores ingresos, si se especializaran como modelos de pericias, administradores de redes o especialistas en orientación.

En fin, el hecho de que el alumno matriculado tenga que acudir a un maestro titulado, se puede deshacer con mayor facilidad que su dependencia frente a otros profesionales, como por ejemplo la que tiene el paciente hospitalizado frente a su doctor. Si las escuelas ya no fueran obligatorias, los maestros que encuentran su satisfacción en el ejercicio de la autoridad pedagógica del aula, sólo se quedarían con aquellos alumnos que se sintieran atraídos por ese estilo. Este desmantelamiento de nuestra estructura profesional actual comenzará por prescindir del maestro de escuela.

El desmantelamiento de las escuelas va a ocurrir de manera inevitable, y será sorprendentemente pronto. Ya no se puede retrasar más y apenas es necesario promoverlo vigorosamente, puesto que ya se está realizando. Lo que vale la pena es reorientarlo en una dirección esperanzadora, pues podría tener lugar según dos modos diametralmente opuestos.

El primero sería la expansión del mandato del pedagogo y un control creciente de éste sobre la sociedad, incluso fuera de la escuela. Con la mejor de las intenciones y simplemente expandiendo la retórica que

ahora se emplea en la escuela, la crisis actual de las escuelas proporcionaría a los educadores una excusa para emplear todas las redes de la sociedad contemporánea con el propósito de encauzar sus mensajes hacia nosotros, para nuestro propio bien. La desescolarización, que no se puede detener, significaría el advenimiento de un "nuevo mundo", dominado por suministradores bien intencionados de la enseñanza programada.

Por otro lado, la percatación creciente por parte de los gobiernos, lo mismo que de los patrones, los contribuyentes, pedagogos ilustrados y directores de escuela, de que la enseñanza académica graduada que se funda en la titulación resulta dañina, brindaría a las amplias masas una oportunidad extraordinaria: conservar el derecho al acceso equitativo a los instrumentos de aprendizaje, y compartir con otros lo que saben o creen. Pero esto requeriría que la revolución educativa fuera guiada por ciertas metas:

1. Liberar el acceso a las cosas, aboliendo el control que ahora ejercen personas e instituciones sobre sus valores educativos.
2. Liberar la participación de pericias, garantizando la libertad de enseñanza o su ejercicio, a petición.
3. Liberar los recursos críticos y creativos de la gente, devolviendo a cada persona la capacidad de convocar reuniones, aspecto que ahora está más monopolizado por instituciones que dicen hablar por el pueblo.
4. Liberar al individuo de la obligación de acomodar sus expectativas a los servicios brindados por cualquier profesión establecida, proporcionándole la oportunidad de sacar ventaja de las experiencias de sus semejantes, y confiándolo a un maestro, guía, asesor o médico, de su elección. Inevitablemente, la desescolarización de la sociedad esfumará las distinciones entre economía, educación política, sobre las que descansa la estabilidad del orden actual del mundo y la estabilidad de las naciones.

Nuestra recensión de las instituciones educativas nos conduce a revisar nuestra imagen del hombre. La criatura que las escuelas necesitan como cliente no tiene la autonomía ni la motivación para crecer por sí misma. Podemos aceptar la escuela universal como la culminación de una empresa prometeica y hablar de las alternativas, como el mundo apropiado para que viva en él el hombre epimeteico. Dado que podemos especificar que la otra opción ante los embudos académicos es un mundo hecho transparente gracias a auténticas mallas de comunicación, y dado que podemos especificar muy concretamente cómo podrían funcionar, es de esperar que resurja la naturaleza epimeteica del hombre; pero no podemos planearla ni producirla.

NOTAS Y REFERENCIAS

[1] Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Beacon, Boston, 1971.

[2] J.A. Comenius, *The Great Didactic of John A. Comenius*, a cargo y traducido por W.M. Keatinge, Russell, Nueva York, 1967.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Se citan a continuación los comentarios y estudios críticos principales acerca de los autores tratados en este volumen.

Los autores sobre los que versan específicamente las obras generales que aquí se nombran, aparecen entre paréntesis al final de cada cita.

Obras generales

J. Bowen, *A History of Western Education*, Vol. I. "The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.D.-1054 A.D.", Methusen, Londres, 1972. (Platón y Aristóteles)

J.S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, McGraw-Hill, Nueva York, 1966. (Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey)

R.S. Brumbaugh y N.M. Lawrence, *Philosophers on Education: Six Essays on the Foundations of Western Thought*. Houghton Mifflin, Boston, 1963. (Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey)

B. Cohen, *Education Thought: An Introduction*, Macmillan, Londres, 1969. (Platón, Rousseau y Dewey)

S.J. Curtis y M.E.A. Boultwood, *A Short History of Educational Ideas*, University Tutorial Press, Londres, 4a. edición, 1965. (Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey)

A.M. Dupuis, *Philosophy of Education in Historial Perspective*, Rand McNally, Chicago, 1966. (Platón, Aristóteles, Rousseau, Dewey y Makárenko)

W.K. Frankena, *Three Historial Philosophies of Education*, Scott Foresman, Glenview (Illinois), 1965. (Aristóteles y Dewey)

I. Morrish, *Disciplines of Education*, Allen and Unwin, Londres, 1967. (Platón, Rousseau, Dewey y Skinner)

P. Nash, *et al.*, *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, John Wiley, Nueva York, 1965. (Platón, Rousseau, Dewey y Skinner)

K. Price, *Education and Philosophical Thought*, Allyn and Bacon, Boston, 1962. (Platón, Rousseau y Dewey)

R.R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*, Macmillan, Londres, 4a. edición, 1969. (Platón, Rousseau y Dewey)

Obras que tratan de autores determinados

Los trabajos que aquí se citan tratan de manera específica sobre los aspectos educativos de la obra de dichos autores. Se listan cierto número de artículos de revistas y ensayos.

Platón
W. Boyd, *Plato's Republic for Today*, Heinemann, Londres, 1962.
R.C. Lodge, *Plato's Theory of Education*, Kegan Paul, Londres, 1947.
R.L. Nettleship, *The Theory of Education in Plato's Republic*, Oxford University Press, Londres, 1935.

Aristóteles
G. Howie (a su cargo), *Aristóteles* (Educational Thinkers Series), Collier-Macmillan, Londres, 1968.
C. Winn y M. Jacks, *Aristóteles* (The Library of Education Thought), Methuen, Londres, 1967.

Rousseau
G.H. Bantock, "Emile Reconsidered", en *Education and Values*, a cargo de G. H. Bantock, Faber, Londres, 1965.
W. Boyd, *The Educational Theory of Jean-Jacques Rousseau*, Longmans Green, Londres, 1911.
W. Boyd, *Emile for Today*, Heinemann, Londres, 1956.
L. Claydon (a su cargo), *Rousseau* (Educational Thinkers Series), Collier-Macmillan, Londres, 1969.
C.H. Dobinson, *Jean-Jacques Rousseau* (Library of Educational Thought) Methuen, Londres, 1969.

Dewey
R.D. Archambault (a su cargo), *Dewey on Education: Apprisals*, Random House, Nueva York, 1966.
G.H. Bantock, "Dewey on Education", en *Education in an Industrial Society*, a cargo de G.H. Bantock, Faber, Londres, 1963.
M. Skilberck (a su cargo), *Dewey* (Educational Thinkers Series), Collier-Macmillan, Londres, 1970.

Makárenko
B. Baker, "Review Article-Antón Makárenko and the idea of the Collective", *Educational Theory*, XVIII, No. 3, verano de 1968.
J. Bowen, *Soviet Education: Antón Makárenko and the Years of Experiment*, University of Wisconsin Press, Madison, 1962.
U. Bronfenbrenner, *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.*, Russell Sage Foundation, Nueva York, 1970. (Incluye un examen de los métodos de la educación del carácter según Makárenko.)
W.L. Goodman, *A.S. Makárenko: Russian Teacher*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1949.
F. Lilge, *Antón Semyonovitch Makárenko*, University of California Press, Berkeley, 1958.

Skinner

R.I. Evans, *B.F. Skinner: The Man and his Ideas*, Dutton, Nueva York, 1968. (Informe sobre conversaciones con Skinner.)

B.V. Hill, "Review Article: Behavior, Learning and Control: Some Philosophical Difficulties in the Writings of B. F. Skinner", *Educational Theory*, XXII, No. 2, Primavera de 1972.

"Mechanistic Man-A Dispute between A. H. Halsey and H. R. Beech Concerning Behaviourism and B. F. Skinner", *The Listener*, LXXXVII, No. 2247, 20 de abril de 1972.

Neill

R. Hemmings, *Fifty Years of Freedom: A Study of the Development of the Ideas of A. S. Neill*, Allen and Unwin, Londres, 1972.

Summerhill: pro y contra (traducido por Daniel Jiménez Castillejo y Claudia Dunning de Gago). Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

Peters

B.A. Cooper, "Peters Concept of Education", *Educational Philosophy and Theory*, V. No. 2, octubre de 1973.

E.A. Martin, "Perspectives on Peters", *Education for Teaching*, No. 81, primavera de 1970. (Ver también la respuesta de Peters sobre el mismo tema.)

F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, XXI, No. 1, febrero de 1973.

K. Robinson, "Education as Initiation", *Educational Philosophy and Theory*, II, No. 2, octubre de 1970.

K. Robinson, "The Task-Achievement Analysis of Education", *ibídem*, IV, No. 2, octubre de 1972.

A. Thompson, "Definition and Policy: R.S. Peters on Education", *Education for Teaching*, No. 81, primavera de 1970. (Ver también la respuesta de Peters sobre el mismo tema.)

Illich

P.J. Crittenden, "Education and Society: A Critique of Iván Illich's Deschooling Society", en *Concepts in Education: Philosophical Studies*, a cargo de J.V. D'Cruz y P.J. Sheehan, Publicación de Mercy Teachers' College-Twentieth Century Publication, Melbourne, 1973.

H. Gintis, "Toward a Political Economy of Education: A Radical Critique of Iván Illich's Deschooling Society", *Harvard Educational Review*, XL, No. 1, febrero de 1972.

S. Hook, "Illich's De-Schooled Utopia", *Encounter*, XXXVIII, enero de 1972.

J. Ohliger y C. McCarthy (a su cargo), *Lifelong Learning or Lifelong Schooling? A Tentative View of the Ideas of Iván Illich with a Quotational Bibliography*, Syracuse, Nueva York, 1971.
H.G. Petrie, "Review of Iván Illich's Deschooling Society", *Educational Theory*, XXII, No. 4, otoño de 1972.

ÍNDICE

A

Academia
  Aristóteles estudió en la, 93
  Escuela de Platón, 32
Adoctrinamiento
  en Peters, 403, 451-452
  en Rousseau, 148-149
  Platón sobre la propaganda, 50
  ver también Censura, Manipulación
Alienación, concepto de la
  en la teoría Marxista, 249-250
  Illich, 458, 466, 471
  no evidente en Makárenko, 254
  Skinner, 303
Alma
  Aristóteles sobre el, 96, 103-104, 108
Amigos, sociedad de (cuáqueros), 395
Análisis, filosófico
  como enfoque al estudio de la filosofía, 397-400, 411, 412
  como enfoque al estudio de la filosofía de la educación, 411-412
  en Peters, 400-401, 407, 411-412
Analítica posterior (Aristóteles)
  Selecciones, 103-104
Aprendizaje, mallas de
  como otra opción, Illich sobre, 478-505
Aprendizaje, *ver* Conocimiento
Areté
  en el pensamiento de Aristóteles, 97
  en el pensamiento decimonónico, 188
  ver también Virtud
Aritmética
  esquema educativo en Platón, 77-80
  orígenes griegos de la, 34
  ver también Matemáticas
Aristóteles
  bibliografía selecta, 102
  biografía, 93-94
  comentarios, 93-102
  contraposición con Skinner en educación moral, 309
  Dewey lo compara con Platón en educación moral, 231-232
  ideas educativas básicas, 26, 94, 103
  modelo de la mente que dominó el principio del siglo XIX, 188
  Neill opina semejantemente sobre la felicidad, 358-359
  selecciones, 103-133
Arjé
  forma platónica del Bien, 35
  término filosófico griego, 15, 34
  ver también Bien, forma platónica del
Armonía
  en el esquema educativo de Platón, 84
  orígenes griegos de la, 34
  ver también Música
Artesanos ("hombres de bronce")
  actitudes de Platón hacia los, 39, 40
  descripción, 37,
  su conocimiento de la bondad, 51-52

Asignatura
lugar en el curso
Dewey, 188, 189, 191, 211-230 *passim*
Illich, 456-457, 463, 466
Neill, 359-360, 376-379
Peters, 404-405, 427, 454
Rousseau, 139-140, 148
ver también, Curso, contenido del
Astronomía
en el esquema educativo de Platón, 80-84
Auxiliares ("hombres de plata")
descripción, 37-38, 50-51
Axiología, 22
teoría platónica, 38
ver también Estética, Ética

B

Besprizórniki
huérfanos de guerra rusos; labor de Makárenko con ellos, 252
Bien
bondad natural del hombre, según Rousseau, 139-141, 151, 159
forma platónica del 34-36, 39, 64-74, 85-86, 91
ver también Moralidad, Virtud
Bolcheviques
ideas sobre educación, 254-256
ver también, Soviética, educación
"Bronce, hombres de", *ver* Artesanos
Bronski, P.P., 251

C

Capital, el (Marx)
discusión de las ideas, 248-249
Castigo, 399
Makárenko, 254, 263-264, 284-285
Neill, 365-366, 380-387
Peters, 450-451
por las "consecuencias naturales" (Rousseau), 142, 157-160, 161-162
Skinner, 318
su empleo en las escuelas decimonónicas, 189
ver también Disciplina, Social, control
Catarsis
rol de la música en la, 101, 132-133
Caverna, alegoría de la, en Platón, 40-41, 71-75, 85
Censura
Aristóteles aboga por su empleo en la educación, 123-124
Platón aboga por su empleo en la educación, 45-47
ver también Adoctrinamiento
Centrada en el niño, visión de la educación, *ver* perspectiva Progresista
Certificado de educación
Illich, 457, 469-504 *passim*
China, la educación en
ejecución, principios semejantes a los de Makárenko, 247-248, 255-257
Illich, 480-481
CIDOC (Centro de Documentación Intercultural)
antecedentes, 454
logros alegados por Illich, 474
"Ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza, La" (Skinner), 314
ensayo completo en Skinner, *selecciones*, 314-326
Científico, conocimiento
Aristóteles, 103-104
básico en la sociedad planeada por Skinner, 304-305
contraposición con la filosofía, 397-398
Dewey, 228-229
Científico, método, 410, 443
creencia de Dewey en el, como método básico para resolver problemas, 189-193, 212-222 *passim*
ver también Problemas, resolución de los, pensamiento en educación
Clásica, tradicción
reaparición del interés durante el siglo XIX, 185-186, 187-188
su influencia en Europa hasta el siglo XVIII, 136-145

ver también Studia humanitatis
Colectividad, concepto de la en el pensamiento de Makárenko, 247-248, 251-258, 260-295, *passim*
Comenio, J.A., 137
citado por Illich, 467
citado por Skinner, 328
Comunismo, 247-248
definición de Marx, 250
educación comunista, *ver* Soviética, educación
Conceptual, análisis, *ver* Filosófico, análisis
Condescendencia
Illich, 469
Neill como exponente de la, 359-360, 363-394, *passim*
Peters, 425-426, 449-450
Rousseau, 156-160
Skinner, 327, 336-337
ver también Disciplina, Libertad, Control social
Condicionamiento
operante (o instrumental), 303, 314-352, *passim*
tipo clásico de Pavlov, 303-304
Conductismo
básico en las tesis de Skinner, 301, 314
criticado por Peters, 417-418
ejecución de Makárenko, 252-253
Conocimiento
de qué está constituido y cómo se enseña y adquiere en
Aristóteles, 95-96, 103-104
Dewey, 212-213 *passim*, 232-233
en la práctica educativa decimonónica, 188-189
Peirce, 187
Peters, 429-431
Platón, 35-38, 65-75, 86-87
Rousseau, 162-163, 174-175
enseñanza programada, 314-326
falta de teoría en Illich, 455-456
falta de teoría en Neill, 360-361
Illich sobre el conocimiento como mercancía, 456-465
Illich sobre la necesidad de la democratización del conocimiento, 469-504 *passim*
ver también Mayéutica, Mente
Contemplación
Aristóteles la considera la más excelsa actividad del hombre, 99, 101, 117-120
ver también Dialéctica
Contrato social, El (Rousseau)
idea del gobierno como contrato social, 139-140
Control social en educación
Dewey, 189-190, 195, 236-242
Makárenko, 250-252, 265-299 *passim*
Peters, 410-411
Skinner, 305-313, 318-322, 326-352 *passim*
ver también Disciplina, Condescencia, Castigo, Recompensas
Cook, C., 379
Corazones, no cabezas en la escuela (Neill)
selecciones, 363-376
Creatividad, *ver* descubrimiento, aprendizaje de
Crecimiento, la educación como
crítica de Peters, 405-406, 422-425
en la teoría de Dewey, 190-191, 197-207
Cristianismo, 15, 136
Crítica, situación contemporánea
en educación, 14-19
en la sociedad occidental, 257, 304, 337-352 *passim*, 392-394, 408-410, 458
Cuadrivio(*quadrivium*)
parte de las artes liberales, 135
ver también Trivio
Curso, contenido del, 27-28
Dewey, 226-230
en Aristóteles, 99-101, 123-124
en Platón, 50-58, 76-92
en Rousseau, 141-144, 162-166
Illich, 457-460, 467
Neill, *passim* 359-361, 363-390
Peters, 403-405, 418-419

ver también Studia Humanitatis, Asignaturas

D

Democaria, 99, 445
Democracia y educación (Dewey)
obra principal de Dewey, 190, 195
selecciones, 197-236
Descubrimiento, apredizaje de
método de resolución de problemas en el aprendizaje (Dewey), 190-194, 213, 222
Peters, 406, 431, 437
Rousseau, 143, 148, 168-169
Dewey, J.
Bibliografía selecta, 194
Biografía, 185-186
Comentario, 185-194
mencionado por Peters, 402-404, 423-425, 431
mencionado por Skinner, 330
Selecciones, 195-242
teorías que impugnan la tradición griega, 23-24, 25, 192-193
Dialéctica
método para alcanzar la verdad, en Platón, 35-36, 85-87
Disciplina
Dewey, 239-240
Makárenko, 252-254, 268-290
Neill, 363-393 *passim*
Peters, 433
Platón, 52-54, 88-90
Rousseau, 156-160
Skinner, 318-319
ver tambiem Condescendencia, Castigo
Disciplinas del conocimiento *ver* Asignatura
Dzerzinsky, Comuna
fundada y dirigida por Makárenko, 246
historia dada por Makárenko, 263

E

"Economía política" (Rousseau) ideas educativas en la, 145-147
Educación
como trascendencia, 12-16, 38-39, 460-461, 463
concepto de, 11-14, 27, 400; análisis de Peters, 400-410, 417-437
contrapuesta al entrenamiento, 403-405, 407, 421
estudio académico de la, 20
formal e informal, 11-14, 222-223, 458
ver también Valor intrínseco de la educación, Civilización
vocacional, 15-16
"Educación como iniciación" (Peters)
discusión, 400-404
ensayo pleno en Peters; *Selecciones*, 416-437
"Educación negativa"
Rousseau sobre, 142, 160
Efecto, ley del (E.L. Thorndike)
aceptada por Skinner, 168-169, 303, 315
Elenco
técnica socrática del, 43
Elitismo en educación, el, 40-41, 408-409
Emilio, el (Rousseau), 151
críticas del, 146-149
Emilio
citado por Skinner, 329-330
discusiones de los primeros cuatro libros, 140-141, 145-146
educación de, 151-184
estilo, 140-141, 149
introducción, 153
Selecciones, 151-184
Emociones
Peters, sobre la educación de las, 426
Enkyklios paideia
en Comenio, 137
idea griega de la educación liberal, 135
ver también Liberal, educación
Epistemología, 22, 35
ver también Conocimiento

Erística, 87
Platón, 87-92
Escuela
instrucción de la,
historia de la, 15-16, 462
orígenes de la, 33-34
propuestas de Illich para "desescolarizar a la sociedad", 454-464, 465-504
Escuela Unificada de los Trabajadores
en los primeros planes comunistas, 250-251, 255-256
Escuela y sociedad (Dewey)
Selecciones, 195-196
Estado, el
Aristóteles sobre formas de gobierno, 99
función del, en la educación
Aristóteles, 99-100, 120-121, 124
Dewey, 193
Rousseau, 141, 145-1470, 153
ver también Sociedad
y la educación, temática, 28
Estética, 22-23
movimientos de vanguardia en las artes después de la I Guerra Mundial, 357
Estética, Educación
en la Teoría de Platón, 45-49
ver también Música, Poesía
Estudios clásicos, *ver Studia humanitatis*
Ética nicomaquea (Aristóteles)
Resumen del contenido de la, 96-99
Selecciones, 104-122
Ética, de Aristóteles, ver *Ética nicomaquea*
Ética (filosofía moral)
como materia de estudio, 22, 111-112, 119-120, 397-398
ver también Moralidad
Ética y educación (Peters)
teoría de la moralidad en, 409-410
Eudaimonía
significado en Aristóteles, 97-98
ver también Felicidad
Experiencia y educación (Dewey)
escrito por Dewey para rectificar malos entendimientos de sus opiniones, 423-424
Selecciones, 236-242

F

Fábulas
en el esquema de Rousseau, 165, 180
Felicidad
Aristóteles, 96-97, 106-108, 116-120
Neill, 359, 363, 388-389
Peters, 435
Rousseau, 156, 157-158
Filosofía
Aristóteles, 118
orígenes de la, 33-34
Platón, 62-63, 87-89
revolución en este siglo, 397-400
Filosofía de la educación, *ver* Filosofía y teoría educativa
Filosofía y teoría educativa
deficiencias en el enfoque de Neill a la teoría educativa, 360-361
Makárenko, 260-261, 263
métodos de estudios, 22-24
naturaleza de la, 20-21
Peters y la, 396, 400-401, 411-412
Filósofo rector (Filósofo Rey)
oportunidad en Aristóteles, 93
ver también Guardianes
Física, educación, 48-49, 89, 100, 126-129
ver también Juego
Formas
teoría platónica de las, 34-36, 66-67, 95-96
ver también Bien, forma platónica del
"Forma y contenido de la educación moral" (Peters)
breve análisis, 410-411
ensayo en pleno en Peters: *Selecciones*, 439-452
Freire, P., 456-457
Freud, S., 311, 357, 450-451
Froebel, F., 422

G

Geografía
Dewey, 225
su lugar en el esquema de Rousseau, 164
Geometría
en el esquema educativo de Platón, 82
Gimnasia, *ver* Física, educación
Griega, lengua, estudios en la, *ver* Liberal, educación, *Studia humanitatis*
Griegos, los
comparación con el concepto de Peters, 407
concepto de la educación entre, 14-15
concepto de *sjolé*, 16
Guardianes ("Hombres de oro")
como rectores filósofos, 60-61, 62-65, 72-75
descripción, 37-38, 43, 49
educación posterior de los, 76-92
educación temprana de los, 44-49, 52-53
Selección de los, 49-53, 64-66, 87-92
Guía
Skinner al respecto, como forma débil de educación social
ver también Naturaleza, Educación de acuerdo con la
Gusto
importancia de su desarrollo en el plan educativo de Rousseau, 144, 181-184

H

Habituación
en educación, 126, 142, 151-152, 154-155, 199-206
en educación moral, 52-53, 97-98, 108-110, 112, 122-124, 144, 180-181, 449-452
Hablando de Summerhill (Neill)
Selecciones, 389-394
Hegel, G.W.F.
filósofo idealista señero del siglo XIX, 186-397
ideas desarrolladas por Marx, 248
Herbart, J. F.
teoría educativa de, 188
Historia
como asignatura, criticada por Rousseau, 164-165, 177-180
Hobbes, T., 139, 396, 448-449
"Hombre educado",
concepto del, en Peters, 407, 424-426, 428-429, 434-435

I

Idealismo, 95, 186, 397
ver también Formas, teoría platónica de la
Ideas, teoría de las, *ver* Formas, teoría platónica de las
Iglesia Católica
filosofía de la, 456
Illich y la, 453-454
Rousseau y la, 138, 143-144
Illich, 395
Bibliografía selecta, 463-464
Biografía, 453-454
Comentario, 453-464
proporciona una reevaluación radical de la educación, 26, 244, 454, 463
Selecciones, 465-504
Ilustración, época de la, 137
Individuo
educación del, 141, 146, 147, 152, 160, 287-290, 291, 432-434
ver también Libertad, Sociedad
Infancia
educación en la, 122-123, 141-142, 152, 154-156
Infantil, desarrollo
Rousseau, 141-143, 148, 152, 154, 168
Iniciación, la educación como
Illich, 459, 481
opinión de Peters, 401, 429-437
Institucionalización de la educación, 13-14
ver también Escuela

Instrumental, valor; *véase* Opuesto de valor intrínseco
Instrumental, condicionamiento, *ver* Operante, condicionamiento
Intereses, del niño
Dewey, 212-230 *passim*
Neill, 358, 363-394
no es criterio absoluto para decidir qué se debe aprender, 148, 396, 435-437, 460, 463
Peters, 38, 435-437
Rousseau, 140, 148, 153-161 *passim*
Intrínseco, valor de la educación
Aristóteles, 102
Dewey, 204-230 *passim*
Peters, 400-401, 407, 419-421
ver también Metas de la educación

J

Johns Hopkins, Universidad
Dewey, 185
Juego, papel en la educación
Aristóteles, 125-126
Illich, 485
Neill, 378-379
Peters, 427-439
Platón, 88-89
Rousseau, 167, 169
Justicia
central en la filosofía educativa y política de Platón, 38, 42-43, 52-60, 87-88
Peters la considera como principio moral básico, 405, 407, 409, 441-443 (equiparada en lugares con la igualdad y la imparcialidad)

K

Kant,
influencia en Peters, 410
Kilpatrick, W.H.
ideó un método proyectivo, 251
Kohlberg, L.
teoría del desarrollo moral, 358-359, 446
Krupskaya, N.
educadora comunista, 254-255

L

La nueva Eloísa (Rousseau)
ideas educativas en la, 139
"La otra opción", Illich, 465
ensayo total en Illich: *Selecciones*, 465-478
Latín, estudios en
ver Liberal, educación, *Studia humanistatis*
Lawrence, D.H., 392, 432, 441
Lectura
en el plan de Rousseau, 165-166, 182
Lenguaje
mayor atención en la escuela del análisis filosófico, 398-400
Lenin, V.I., 248
Lepeshinski, P. M., 255
Liberal, educación
como enkyklios paideia, 135
en Aristóteles, 100-102, 125-127
persistencia del ideal de la, 14-16, 135, 137
Peters, 428
ver también Studia humanitatis
Liberalismo
invocación de los valores tradicionales liberales, 403-405, 441-445
Skinner, 305-306
Libertad
Dewey, 236-237
Neill, 356-361, 363-394 *passim*
Peters, 442-443, 445
Rousseau, 140, 147-149, 155-157
Skinner, 305-306, 324-336 *passim*
Libre albedrío, 306-308, 309-310
Libres, escuelas, *ver* progresistas, escuelas
Libro para los padres (Makárenko)
obra soviética importantes sobre educación, 247
Liceo
escuela de Aristóteles, 93
Línea dividida, analogía de la en Platón, 40, 68-70

Lingüístico, análisis, *ver* Análisis filosófico
Lingüísticos, estudios
Rousseau sobre su valor en educación, 162-163
Londres, Universidad de, 395-396
Locke, J., 139

M

Maestro, el
Dewey sobre su rol, 240-242
Illich sobre el rol del, 459, 471-472, 501, 502
Makárenko sobre, 290-297
Neill sobre el rol del, 363-394 *passim*
Peters sobre el rol del, 404-405, 416, 417, 432
Rousseau sobre el rol del, 139-140
su rol actual, 19-20
su rol en el siglo diecinueve, 188-190
ver también Disciplina, Progresista, perspectiva, Tradicional
y las máquinas de enseñar, 304, 325-326
Makárenko, A.S.
Bibliografía selecta, 258-259
Biografía, 245-246
Comentario, 245-259
nueva versión de la postura tradicional, 26, 244, 257-257
Selecciones, 260-299
Manipulación
de la mente de la gente, Skinner sobre, 331-336
ver también Adoctrinamiento, Social, control
Manuscritos económico-filosóficos de 1844 (Marx)
idea de la alienación en, 249-250, 254-255
Máquinas de enseñar, *ver* programada, enseñanza
Marx, C.
escribió poco sobre educación, 247
influencia del idealismo hegeliano absoluto en, 186
influencia en Makárenko, 247
sus ideas, 248-249
Más allá de la libertad y de la dignidad (Skinner)
lineamientos de la nueva sociedad de Skinner, 305-306
Selecciones, 326-353
Matemáticas
como un cuerpo de conocimiento abstracto, 33-35
enseñanza programada, 317-318
plan educativo en La República, 75-84
Mayéutica (comadrona psíquica)
analogía del nacimiento y del aprendizaje, 35-37
Peters, 447
Skinner, 328-329
teoría en el *Teeteto*, 42-44
Mázesis
término griego por conocimiento, 14, 32
Mente
Aristóteles sobre cómo se adquiere el conocimiento, 103-104, 188
como "tabula rasa", 95, 188
modelo que influyó en el siglo XIX, 188
opiniones de Dewey, 192-193
opiniones de Skinner, 305-306, 325-326, 333-335
Peters sobre cómo se adquiere el conocimiento, 429-431
ver también Conductismo, Conocimiento
Metafísica, 21-23
criticada por los filósofos analíticos, 397
teoría platónica, 33-38
Metas de la educación
Dewey, 185-187
Makárenko, 260-261, 264
Peters, 400-403, 421-422, 423-424
Métodos, enseñanza
en el clasicismo y en la primera época europea, 15-16

en las escuelas decimonónicas, 188, 196-198
ver también perspectiva, Progresista; Tradicional, perspectiva
Montessori, método
crítica de Dewey, 124
crítica de Neill, 369-377
Moral, educación
Aristóteles, sobre, 97-98, 107-116, 403-404
Dewey, 192-194, 230-236, 241-243
en el pensamiento educativo del siglo XIX, 187-188
Makárenko, 253-258, 264-299 *passim*
Neill, 359-360, 366-394 *passim*
Peters, 411, 439, 445-452
Platón, 51-53
problemas sobre la, 28
Rousseau sobre, 142, 148, 158, 159, 161, 165, 166, 176-184
Skinner sobre, *passim*, 347-349
ver también Disciplina, Habituación, Condescendencia, Castigo y la preparación moral, 403-405, 424-425
Moral, filosofía
ver Ética
Moralidad, 309-310
Dewey, 192-193, 230-236
falta de axiología en Illich, 455-456, 459, 460
Neill, 359-361, 390-391
Peters, 409-410, 439-449
Skinner, 306-307, 309-310, 347-351
ver también Ética, Bien, Virtud y educación, temática, 27-28
Motivación
Dewey, 193
en las escuelas decimonónicas, 188-189
Rousseau, 166
ver también Intereses del niño
Mujeres
ideas de Rousseau sobre la educación de las, 145
su lugar en el plan educativo de Platón, 92
Música
en la teoría educativa de Aristóteles, 101, 125-133
rol en la educación moral, 129-132
ver también Estética, educación, Armonía

N

Naturaleza
en la filosofía griega, 33-34, 38
ideas de Marx, 249-250
Rousseau sobre la educación de acuerdo con la, 140, 147, 147-149, 151-154, 157, 166-168, 174-175
Naturaleza humana
teoría de la, en
Aristóteles, 96-97, 107-109
Illich, 455-460, 504
Marx, 249-250, 255
Neill, 359, 389
Platón, 56-59
Rousseau, 139-141, 151-152, 159, 174
Skinner, *passim* 303-314
Necesidad, del niño
ver Intereses del niño
Neill, A.S.
Biografía, 355-356
Bibliografía selecta, 362
brinda una versión contemporánea de la postura progresista, 244
Comentario, 355-362
contraposición con Peters, 409
Selecciones, 363-394
Normativos, juicios, *ver* Valor, juicios de

O

Occidental, civilización
crisis educativa actual en la, 16-19
definición de "Occidente", 12-23
historia de la educación en la, 12-16, 135-137, 187-188, 462
pensamiento educativo de la, 22-25
Ocupaciones
enseñanza del niño sobre las, 170-172

ver también, Trabajo
Operante, condicionamiento, *ver* Condicionamiento operante

P

Padres
Papel en la educación, 121, 145, 147, 386
Peirce, C.S.
desarrollo del pragmatismo, 187
Pensamiento en educación
concepto de Dewey sobre el, 192, 193-194, 212-222
ver también Razonamiento, Científico, método
Personales, relaciones, en la enseñanza, *ver* Enseñanza
Peters, R.S.
Bibliografía selecta, 413-414
Biografía, 395-396
brinda una síntesis de las posturas tradicional y progresista, 27, 244, 401, 403-404
Comentario, 395-415
Selecciones, 416-452
Piaget, J.
teoría del desarrollo moral, 446
Physis
término filosófico griego por naturaleza, 34
Pitágoras
como fundador del pensamiento filosófico, 33
influencia en Platón, 38
teoría de la armonía, 84
"Plata, hombres de", *ver* Auxiliares
Platón
Bibliografía selecta, 41
Biografía, 31-32
citado favorablemente por Peters, 425
Comentario, 31-41
contraposición con la filosofía de Aristóteles, 95
Dewey lo compara con Aristóteles, 230-332
ideas educativas básicas, 24-26, 34-35, 42
oposición con Neill, 358
originador del pensamiento educativo occidental, 23, 32
reavivamiento platónico en el siglo XIX, 186
Selecciones, 42-92
Skinner, comparación de las ideas, 309
teoría del bien en Dewey, 232
Platónicos, diálogos
clasificación breve, 42
Poesía
Dewey, 228
ver también Estética, educación
Política
estudio en Aristóteles, 99
Política (Aristóteles)
discusión de las ideas educativas, 99-101
Selecciones, 122-123
Politecnización
en la temprana teoría comunista, 255
ver también Trabajo
Polonia, Consideraciones sobre el gobierno de (Rousseau) asesoría educativa en, 145-147
Pragmatismo
crítica de Peters, 428
ideado por C.S. Peirce, 187
Problemas de la educación soviética (Makárenko)
Selecciones, 260-299
Programada, enseñanza, 302, 314-326
máquina de enseñar de Skinner, 302-304, 323-326
Progresista, perspectiva
en la filosofía educativa
en Rousseau, 139-141, 148
orígenes y características principales, 23-28
Peters, 403-407, 408-412
Skinner, 318-321
ver también, Dewey, Neill y Rousseau
Progresistas, escuelas
Dewey, 208-212

Illich las considera una mala respuesta a la crisis educativa, 437, 465-469
labor de Neill, 356, 363-394 *passim*
Proyectivo, método
empleo en la URSS, 251
invocado por Dewey, 192
Makárenko sobre el, 261-262
Psicoanálisis, 357-359

R

Razonamiento
Aristóteles y el método del razonamiento inductivo, 95, 103-104
Peters subraya el rol de la razón en la moralidad, 411, 439
Platón y el método del razonamiento deductivo, 95
Rousseau sobre su empleo con los niños pequeños, 158
ver también Dialéctica, Pensamiento en educación
Realismo
posición filosófica de Aristóteles, frente a la idealista de Platón, 94-96
Recompensas
su empleo en la educación en las escuelas decimonónicas, 188
Neill, 365, 379-381
ver también Castigo
Redes educativas, *ver* Aprendizaje, redes
Reforzamiento, *ver* Condicionamiento operante
Reimer, E.
colega de Illich y autor de *La escuela está muerta*, 456
Religiosa, educación, 144, 272-274, 371, 372-374
Rememoración, aprendizaje por, ver Mayéutica
Renacimiento, El, 136
República, La (Platón), 42-44
diálogo de Platón sobre la educación, 38
influencia en Rousseau, 146
recomendado por Rousseau, 153
Selecciones, 44-92
título griego, Politéia, 39
Retórica
arte griego del hablar, 31
enseñada por los sofistas, 36
Rice, J.
crítico de la educación americana decimonónica. 189
Robinson Crusoe (Defoe)
recomendado por Rousseau, 143, 148, 171-172
Rousseau, J. -J.
Bibliografía selecta, 149-150
Biografía, 137-138
Comentario, 135-149
discusión de sus ideas en Peters, 351
discusión en Skinner, 329-333
Selecciones, 151-184
semejanza con Neill, 356, 358
teorías que impugnan la tradición griega, 22-23, 25, 140
Rusa, educación, *ver* Soviética, educación

S

Significativa, innovación
concepto de la, 22-25
de Aristóteles, 101-102
de Dewey, 190
de Illich, 454
de Makárenko, 246-247
de Neill, 361
de Peters, 401, 412
de Platón, 32
de Rousseau, 148
de Skinner, 304-305, 309
Sjolé
concepto griego de la, 16, y origen de las escuelas, 33
referencias de Illich a la, 463, 502
Skinner, B.F.
Bibliografía selecta, 312-313
Biografía, 301-303
Comentario, 301-313
lo menciona Peters, 450
menciones en Illich, 468
ofrece nueva versión de la postura tradicional, 27, 244, 309

Selecciones, 314-352
Socialización, *ver* Sociedad, educación para la
Sociedad
educación para la
Aristóteles, 100, 124
Dewey, 190-193, 223-224
Makárenko, 247-258, 260-299 *passim*
Peters, 416-471
Platón, *passim*
Rousseau, 145, 152-153, 160, 171-173, 175-184
Skinner, 304-313, 336
socialización como uno de los significados de la educación 11-14
temática fundamental de la educación, 27-28
ver también, Individual, Moral, educación, Estado
Sociedad planeada
Skinner, 304-312, 336-352
ver también Platón
Sociedad sin escuela (Illich)
cita, 454
Selecciones, 478-504
Sócrates
influencia en Platón, 32, 42-44
Peters se refiere a su teoría moral, 434-449
Peters sobre, como educador, 452
su empleo de la mayéutica ejemplificado en las preguntas al muchacho esclavo en *Menón*; Peters sobre, 447, Skinner, 326-328
su empleo del método elénctico, 42
Soviética, educación, 245-258, 260-299 *passim*
Studia humanitatis
decimonónicos, 186
en la forma comunista moderna como politecnización, 256
estudio del griego y latín en el plan de Rousseau, 182-184
ideal renacentista de la educación, 144
visto por Dewey, como potencialmente aliberal, 193
predominio del griego y del latín en los cursos universitarios
ver también Liberal, educación
Summerhill, Escuela, 356, 360, 363-394 (*passim*)
Summerhill (Neill)
Selecciones, 377-389

T

"Tabula rasa", la meta como una, *ver* Mente
Teeteto (Platón)
Selecciones, 43-44
teoría de la mayéutica en el, 36, 42
Teoría de la educación, *ver* Educativa, filosofía y teoría
Tiempo libre, empleo, 101, 118, 350-351
Trabajo, 248-251
Makárenko sobre el rol del, en la educación, 262
su lugar en la educación soviética, 247, 254-257
Tradicional, perspectiva
en la filosofía educativa, 23-26, 95, 128-131, 404-405, 423; crítica de Dewey, 189-190, 196-197 *passim*
sus efectos en la escuela, 15-17, 187-188
ver también Arisóteles, Makáreniko, Platón, Skinner
Trivio (*trivium*)
parte de las artes liberales, 135
ver también Cuadrivio

U

Utópicas, teorías
en Illich, 455-456, 460-461
en Rousseau, 460-461
en Skinner, 340-343

V

Valores
Dewey sobre, 226-227 sobre valores en la educación, 227-230
ver también Bien, Moralidad

Valor, juicios de
lugar en la filosofía y en la filosofía de la educación, 397-398, 401, 407, 410-413
ver también Análisis, filosófico
Virtud,
concepto griego de la
en la teoría de Aristóteles, 96-99, 107-144, doctrina del medio, 97-98, 109-113, 114-116
en la teoría de Platón, 58-60
influencia en el pensamiento educativo decimonónico, 187-189

La diferencia entre este libro y otros que profundizan en las ciencias de la educación, es que se centra en las vertientes fundamentales que han contribuido a los cambios radicales en los métodos, perspectivas y filosofía de los sistemas docentes.

La gran ventaja de esta obra es que ofrece no sólo los comentarios cuidadosos que hacen los recopiladores sobre las grandes figuras citadas y el alcance de su pensamiento, desde Platón hasta las corrientes más complejas de nuestra época, sino que han escogido fragmentos característicos de las doctrinas de dichos autores. De esta manera, aparece un hilo a través del cual se analiza de diversas formas el pensamiento de los grandes maestros a lo largo de la historia.

Así, el lector tendrá oportunidad de contraponer las variadas tendencias expuestas, porque la distribución de los autores facilita esa posibilidad de juicio comparativo.

Obra destinada principalmente a los estudiantes e interesados en las ciencias de la educación, por lo tanto adecuada para escuelas normales y centros de estudios superiores.

REA: EDUCACIÓN

EDITORES

limusa@noriegaeditores.com
www.noriega.com.mx